



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ercília Maria Leão da Silva Machado

**Cursos de Educação e Formação.
Que pedagogia?
As vozes dos atores educativos**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ercília Maria Leão da Silva Machado

**Cursos de Educação e Formação.
Que pedagogia?
As vozes dos atores educativos**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na
Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Ercília Maria Leão da Silva Machado

Endereço eletrónico: ercilia.comercial@gmail.com

Cartão de cidadão: 11261372

Título dissertação:

Cursos de Educação e Formação. Que pedagogia?
As vozes dos atores educativos.

Orientadora:

Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Ano de conclusão: 2012

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/ ____/ _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

à minha supervisora, Professora Doutora Flávia Vieira, pela paciência, disponibilidade e apoio constante em todas as fases da investigação; pelas palavras doces de encorajamento, pelos conhecimentos transmitidos e pela incrível capacidade de transformar obstáculos intransponíveis em ligeiras pedrinhas que facilmente afastamos do caminho. É um privilégio ter sido orientada por uma pessoa tão humana, que me ensinou tanto, e cujos conhecimentos, certamente, farão de mim uma melhor profissional.

à escola, que me acolheu, e que permitiu que fosse realizado um estudo deste âmbito.

aos meus alunos do Curso de Serviço de Mesa, e encarregados de educação que, sempre se mostraram motivados e colaborativos ao longo de toda a experiência.

aos dois ex-alunos, que participaram na investigação, pela colaboração e disponibilidade.

à professora de espanhol, Elisabete Martins, pela sua incansável colaboração e testemunho.

ao diretor pedagógico, pela sua disponibilidade e por acreditar nestes cursos e nesta investigação.

à minha família e amigos, por nunca desistirem de acreditar, pela partilha, diálogo e encorajamento no momentos de desânimo.

e a uma pessoa muito especial, por ter sido o meu porto seguro, a minha bússola e o meu refúgio.

A todos o meu mais sincero obrigada...

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: AS VOZES DOS ATORES EDUCATIVOS

Ercília Maria Leão da Silva Machado

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras

Universidade do Minho - 2012

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no ano letivo 2011/2012 no contexto de um Curso de Educação e Formação (CEF), visou compreender em que medida esta oferta formativa alternativa se aproxima de uma visão inclusiva e transformadora da educação, tendo como objetivos de investigação: (1) Analisar perceções dos atores educativos sobre os CEF; (2) Problematicar práticas de educação (em línguas estrangeiras) nos CEF à luz de valores democráticos; (3) Identificar constrangimentos e potencialidades dos CEF.

Trata-se de um estudo de caso de natureza interpretativa, realizado em contexto natural, e cujas conclusões e recomendações poderão ser relevantes em contextos semelhantes. Recorreu-se a instrumentos de investigação qualitativos, nomeadamente questionários e entrevistas a alunos de uma turma do CEF, a ex-alunos dos CEF, a uma professora de língua estrangeira e ao diretor pedagógico da escola. O estudo abrangeu dimensões gerais da formação neste contexto e dimensões específicas da educação em línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol).

Os resultados permitem concluir que estes cursos podem contribuir para a reconstrução da identidade, da auto-estima e da motivação de jovens em risco de abandono escolar, e que as abordagens e estratégias de ensino da língua centradas na diferenciação e na negociação pedagógicas podem promover a autorregulação das aprendizagens e a participação nos processos de tomada de decisão.

São identificados constrangimentos ao desenvolvimento desta oferta formativa, em contraponto com as suas potencialidades enquanto espaço de reconfiguração de conceções e práticas dos alunos. Estes revelam transformações significativas de sentido positivo no que diz respeito à sua autoimagem e à sua atitude face à escola e à aprendizagem de línguas, mas o estudo também sinaliza caminhos de melhoria no funcionamento desta oferta formativa.

EDUCATION AND TRAINING COURSES: THE VOICES OF EDUCATIONAL ACTORS

Ercília Maria Leão da Silva Machado

Master Dissertation

Master in Sciences of Education – Pedagogical Supervision in Foreign Language Education

University of Minho - 2012

ABSTRACT

The present study was developed in 2011/2012 within a Training and Education Course (TEC), aiming at understanding the extent to which this type of alternative courses are based on an inclusive, transformative view of education. The research objectives were as follows: (1) To analyse educational actors' perceptions about TECs; (2) To problematise FL education practices in TECs with reference to democratic values; (3) To identify the potential value and constraints of TECs.

An interpretative case study was carried out in a natural context, whose conclusions and recommendations can be relevant in similar contexts. Qualitative research instruments were used, mainly questionnaires and interviews involving the course students, former TEC students, one FL teacher and the school pedagogical director. The study focussed on general educational aspects and specific aspects regarding FL education (English and Spanish).

Results show that these courses can contribute to reconfigure the identity, self-esteem and motivation of young students at risk, and that language teaching approaches based on differentiation and negotiation can foster learner self-regulation and participation in decision-making.

Constraints to the development of this type of courses are identified, as well as their gains in terms of rebuilding the students' ideas and practices. The students reveal significant positive transformations as regards their self-image and attitudes towards school and language learning, but the study also points out ways for further improvement in these courses.

Índice

Agradecimentos.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA.....	7
1.1 DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO	7
1.2 DESENVOLVER UMA POSTURA PROFISSIONAL REFLEXIVA.....	16
1.3 PROMOVER UMA PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA	19
1.4 PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
CAPÍTULO 2 - O ESTUDO.....	31
2.1 OBJETIVOS E PLANO GERAL DE INVESTIGAÇÃO.....	31
2.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	33
2.2.1 OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF).....	33
2.2.2 A ESCOLA.....	37
2.2.3 OS PARTICIPANTES.....	38
I. A TURMA.....	38
II. OS 2 EX-ALUNOS	40
III. A PROFESSORA DE ESPANHOL	40
IV. O DIRETOR PEDAGÓGICO.....	41
2.3 TIPO DE ESTUDO	42
2.4 ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	44
2.4.1 QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	44

2.4.2 SESSÃO DE REFLEXÃO COM OS ALUNOS SOBRE O QUESTIONÁRIO	46
2.4.3 SESSÃO CONJUNTA DE REFLEXÃO COM A PROFESSORA DE ESPANHOL.....	46
2.4.4 ENTREVISTA A 2 EX-ALUNOS CEF	47
2.4.5 ENTREVISTA AO DIRETOR PEDAGÓGICO	48
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES SOBRE OS CEF?	51
3.1 OS CEF ENQUANTO OFERTA FORMATIVA ALTERNATIVA.....	52
3.1.1 RAZÕES DA ESCOLHA DO CEF	52
3.1.2 VALORIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA DOS CEF	55
3.1.3 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NOS CEF	57
3.1.4 IDEIAS OU SENTIMENTOS ASSOCIADOS ÀS AULAS NO CEF	61
3.1.5 AUTOIMAGEM (CEF VS. ENSINO REGULAR).....	63
3.1.6 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM (CEF VS. ENSINO REGULAR).....	65
3.1.7 CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES	66
3.2 A EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS CEF	71
3.2.1 IDEIAS OU SENTIMENTOS ASSOCIADOS ÀS AULAS DE LÍNGUA E SUA IMPORTÂNCIA	72
3.2.2 PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM	76
3.2.3 CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES	81
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	
Anexo 1 – Questionário: <i>Refletindo sobre a tua experiência de aprendizagem no CEF e nas Línguas Estrangeiras</i>	99
Anexo 2 – Questionário: <i>Refletindo sobre a tua experiência de aprendizagem no CEF e nas Línguas Estrangeiras. (Resultados)</i>	105

Anexo 3 – Reflexão conjunta com os alunos (Transcrição)	111
Anexo 4 – Guião de entrevista à professora de espanhol	127
Anexo 5 – Entrevista à professora de espanhol (Transcrição)	129
Anexo 6 – Guião de entrevista aos ex-alunos	141
Anexo 7 – Entrevista aos ex-alunos (Transcrição).....	143
Anexo 8 – Guião de entrevista ao diretor pedagógico	151
Anexo 9 – Entrevista ao diretor pedagógico (Transcrição)	153
Anexo 10 – Requerimento à escola	159
Anexo 11 – Pedido de Autorização	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Plano geral de investigação.....	32
Quadro 2. Tipologia e qualificações dos CEF- Despacho conjunto 453/2004 (adaptado).....	34
Quadro 3. Matriz curricular dos CEF- Tipo 2 (despacho conjunto nº 453/2004)- adaptado.....	36
Quadro 4 . Caracterização da turma de Serviço de Mesa	39
Quadro 5. Conteúdos do questionário aos alunos	45
Quadro 6. Guião da sessão de reflexão conjunta com a professora de espanhol.....	47
Quadro 7. Guião de entrevista aos ex-alunos	48
Quadro 8. Guião de entrevista ao diretor pedagógico	49
Quadro 9. Razões da escolha do curso.....	53
Quadro 10. Classificações em inglês e espanhol no final do CEF	82
Quadro 11. Principais resultados do estudo	87
Quadro 12. Papéis do professor numa pedagogia para autonomia.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sentimentos associados às aulas no CEF- resposta ao questionário	61
Gráfico 2. Autoimagem dos alunos no CEF e antes do CEF	63
Gráfico 3. O que dificulta a aprendizagem dos alunos no CEF e antes do CEF.....	65
Gráfico 4. Ideias/ sentimentos associados às aulas de língua	73
Gráfico 5. Autoimagem dos alunos enquanto alunos de línguas no CEF	75
Gráfico 6. Perceções da participação na gestão da aprendizagem (o que costumam e gostariam de fazer).....	77

INTRODUÇÃO

O COMEÇO...

O sonho comanda a vida.

Neste belo verso de António Gedeão encontrei o mote e a bússola para a minha vida. Fui comandada, impelida para este sonho de ser professora! O sonho motivou-me! Tornar-me professora e ajudar jovens no seu crescimento intelectual e social era o meu objetivo. Mas, lentamente, o sonho foi-se transformando em preocupação. A constatação diária da desmotivação e desinteresse dos alunos e das suas elevadas taxas de insucesso, a crescente inquietação associada a uma frustração por nada conseguir fazer, levaram-me a questionar criticamente por que se tinha transformado o sonho em preocupação, e a preocupação em desânimo.

Escolas lotadas, alunos rebeldes, desmotivados, elevadas taxas de abandono e insucesso escolares, demasiada burocracia, currículos pouco ajustados à realidade e demasiado rígidos, preocupação com números e classificações, exames e *rankings*. Este é o quadro da nossa educação atual. Como imbuir este paradigma mecanicista de uma visão de educação mais libertadora? Esta passou a ser a minha meta. E o desânimo deu lugar à esperança!

Ao contactar diretamente com alunos provenientes de diversos contextos sociais, económicos e familiares, tenho sentido uma necessidade de superar um paradigma mecanicista, taylorista e burocrático e promover uma educação humanista, na qual os alunos se envolvam e se integrem no seu próprio processo de ensino/ aprendizagem. Para tal, foi preponderante o contributo da formação pós-graduada e a leitura de autores como Vieira (1998), Holec (1996), Freire (2008), Dewey (2007), Shor (1996), Jiménez Raya, Lamb, & Vieira (2007), entre outros. Através da leitura aprofundada destes autores, tive a oportunidade de constatar que é possível transformar a educação e as práticas pedagógicas se os professores estiverem dispostos a mergulhar “no espaço da possibilidade” (Vieira, 2010: 150) onde, através da reflexão,

experimentação, regulação e negociação, possam transformar práticas pedagógicas, numa direção mais democrática e emancipatória, numa abordagem re(ide)alista, situada entre o real e o ideal (Jiménez Raya et al., 2007).

O presente estudo nasceu da necessidade de compreender o papel dos Cursos de Educação e Formação (CEF) no panorama educativo atual, problematizar as suas estratégias metodológicas, nomeadamente na educação em línguas, e alertar para a importância da criação de abordagens pedagógicas que contribuam para a melhoria na qualidade das aprendizagens, na motivação e no envolvimento dos alunos. No contacto com estes jovens, pude constatar a necessidade de abordagens pedagógicas mais humanistas, direcionadas para pressupostos associados a uma escola inclusiva e democrática. É um estudo de caso de natureza descritiva, no qual analisarei perceções e problematizarei práticas pedagógicas, no sentido de facultar recomendações para práticas futuras.

Considero pertinente um estudo desta natureza, pois constato que estes cursos carecem de alguma atenção, visto serem recentes e compostos na sua maioria por alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos, fortemente desmotivados, com elevadas taxas de insucesso e em risco de abandono escolar. Apesar de todas estas condicionantes, são alunos que fazem parte do tecido escolar e, como tal, deverão ser integrados num sistema educativo que tem de apostar num ensino diversificado e ao alcance de todos.

Considero essencial, no contexto educativo atual, a abertura à diversidade, à diferença, à inclusão dos desfavorecidos a nível cultural, económico, étnico ou mesmo cognitivo (Perrenoud, 2000). É fundamental que o professor crie espaços onde os alunos se sintam bem e possam desenvolver competências que os ajudem a tornar-se cidadãos e profissionais ativos e responsáveis. É imperioso que os professores e a restante comunidade educativa olhem para estes alunos de forma pedagogicamente diferenciada e humanizada. Desta forma os alunos sentir-se-ão mais estimulados e motivados para a aprendizagem. Segundo Bartolomé:

“(…) um primeiro passo necessário para a reavaliação do sucesso ou insucesso de métodos de ensino usados com alunos desfavorecidos é a mudança de perspetiva – uma viragem de uma visão estreita e mecanicista da instrução para

uma visão de âmbito mais largo, que tenha em consideração as dimensões política e sócio-histórica da educação.” (2007: 36)

É exatamente esta visão que, enquanto professora investigadora, defendo: uma visão democrática, inclusiva e humanizante do ensino, cuja preocupação deverá passar por proporcionar uma educação equitativa e justa para todos, atendendo aos ritmos de aprendizagem e contextos sócio-económicos e históricos dos alunos.

O estudo centra-se em três objetivos de orientação descritiva e interpretativa:

- 1- Analisar perceções dos atores educativos sobre os CEF
- 2- Problematizar práticas de educação (em línguas estrangeiras) nos CEF, à luz de valores democráticos
- 3- Identificar constrangimentos e potencialidades dos CEF

Pretende-se construir conhecimento útil e credível através da triangulação da voz dos atores pedagógicos, num quadro ético e conceptual que assenta em valores e pressupostos de uma escola mais democrática. O aluno é entendido como o centro do processo de ensino e de aprendizagem, pois só desta forma se pode comprometer verdadeiramente com a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia. Numa pedagogia para a autonomia:

“(…) the traditional conception of education based on the assumption that the main goal of education is to produce knowledgeable individuals is (...) replaced by a vision of education that extends the traditional role of teachers as the transmitters of knowledge to include learner development. The new role of teachers is connected with the fundamental purpose of education, namely, that education should seek to foster preparedness for later stages of life in both the individual and the collective.” (Jiménez Raya & Lamb, 2008: 6-7)

Enquadrando-se este estudo num paradigma naturalista, recorreu-se a métodos de investigação qualitativos, nomeadamente questionários e entrevistas centrados nas vozes dos

atores educativos. Pretendeu-se, com o recurso a diferentes métodos e fontes de informação, garantir a triangulação necessária à credibilidade e transferibilidade dos resultados.

Como já referido anteriormente, o estudo tinha três objetivos:

1- *Analisar percepções dos atores educativos sobre os CEF.* Recorreu-se a um questionário de forma a conhecer o que levou os 19 alunos constituintes de uma turma que eu lecionava a optar por um CEF, quais as suas expectativas e/ou percepções sobre o curso e o seu processo de aprendizagem da língua estrangeira. Este questionário serviu de base a uma reflexão conjunta com os alunos no sentido de aprofundar respostas do questionário. Foram, igualmente, entrevistados dois ex-alunos no sentido de compreender o seu grau de satisfação com a formação realizada. Recorreu-se a uma sessão de reflexão audiogravada entre a professora de espanhol do curso e eu, enquanto professora investigadora e professora de inglês também do curso, para analisar diferentes percepções relativamente aos CEF, os sentimentos associados a este tipo de cursos e as razões que poderão estar na origem desses sentimentos. Pretendeu-se, igualmente, solicitar recomendações no sentido de construir formas alternativas de ensino/aprendizagem da língua estrangeira que promovam uma pedagogia mais democrática e dialógica. Finalmente, recorreu-se a uma entrevista audiogravada ao diretor pedagógico no sentido de recolher percepções e recomendações acerca do papel destes cursos no panorama educativo atual.

2- *Problematizar práticas de educação (em línguas estrangeiras) nos CEF, à luz de valores democráticos.* Foram analisados normativos e programas, confrontando o discurso oficial com o discurso teórico e as percepções dos atores, à luz de valores que sustentam uma pedagogia mais humanista, inclusiva e democrática. Problematizaram-se aspetos gerais das práticas educativas dos CEF e aspetos do âmbito da educação em línguas.

3- *Identificar constrangimentos e potencialidades dos CEF.* Através das análises anteriores, nomeadamente com base nas vozes dos atores educativos, pretendeu-se discutir o valor educativo destes cursos e os constrangimentos que os afetam, assim como identificar recomendações e pistas de trabalho futuro.

O relatório está estruturado em cinco capítulos. Após este capítulo introdutório, segue-se o capítulo 1, dedicado à fundamentação teórica que subjaz a todo o trabalho investigativo. O capítulo 2 apresenta o estudo propriamente dito – os seus objetivos, participantes e

instrumentos de investigação. O capítulo 3 é dedicado à análise da informação recolhida e o último capítulo refere-se às conclusões, recomendações e considerações finais.

Trata-se de uma investigação que pressupõe a necessidade de perspetivarmos estes cursos de um ponto de vista inclusivo e humanista e criarmos condições para que os seus alunos se sintam parte integrante da escola, uma vez que, na sua grande maioria, são alunos com elevados níveis de exclusão escolar e social. Problematisa-se e rejeita-se a atitude comum de desvalorização social e escolar destes cursos e dos seus alunos, entendendo-os como alunos que, por algum motivo, se desviaram da escola e necessitam agora de uma nova oportunidade. Daí a importância que a responsabilidade, a justiça social, a autonomia e a democratização deverão assumir no ensino destes jovens e no seu envolvimento com o meio escolar, que outrora os marginalizou mas que agora os quer de volta, como alunos e cidadãos capazes.

CAPÍTULO 1 - PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

O presente capítulo refere-se ao quadro teórico do estudo, explicitando a visão de educação que o sustenta. Apresenta um caráter relativamente abrangente e não focado na educação em línguas, uma vez que o estudo explora dimensões transversais dos CEF por referência à ideia de uma escola mais inclusiva e democrática.

1.1 DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO

“Education is more than facts and skills. It is a socializing experience that helps make the people who make society.” (Shor, 1992: 15)

O contexto educativo atual ainda se reveste de uma visão taylorista e mecanicista da educação, cuja ênfase recai na uniformização de currículos e práticas. Baseada na transmissão de conhecimentos, esta visão limitada reduz os alunos a consumidores de conteúdos, desvalorizando a sua vertente social e humana e causando sentimentos de evasão, distanciamento, acriticidade e rebeldia.

Foi a negação desta visão reprodutora e transmissiva que me levou à leitura mais aprofundada de textos associados a escolas democráticas, supervisão, transformação social, regulação das práticas, inclusão e diferenciação pedagógica, criticidade e reflexividade. Esta leitura ajudou-me a compreender a necessidade de, em contextos educativos potencialmente problemáticos, se criarem práticas pedagógicas que promovam um ensino diferenciado, inclusivo e humanizante. A crescente diversidade cultural, social e linguística provocada pelo aumento da mobilidade social na Europa e a conjuntura económica europeia, que ao longo dos anos tem protagonizado instabilidades sociais e políticas, constituem algumas das premissas importantes na adequação do sistema de ensino a uma nova realidade. As nossas escolas deverão deixar de ser espaços de elite, onde se pratica um ensino homogêneo, competitivo e

seletivo, para se tornarem espaços multiculturais, nos quais se devem privilegiar as dimensões sócio-afetiva, humanista e inclusiva da educação.

A consciencialização do tecido diversificado que constitui o nosso sistema de ensino levou à criação de diferentes ofertas formativas que colmatassem algumas lacunas verificadas, nomeadamente ao nível do insucesso e abandono escolares. Uma das ofertas criadas pelo Ministério da Educação são os chamados Cursos de Educação e Formação (CEF), cujo objetivo inicial se prende com o combate ao insucesso e abandono escolares: "...prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado" (despacho conjunto nº 453/2004). Sob um ponto de vista educativo, torna-se fundamental repensar práticas pedagógicas e atitudes no sentido de promover uma maior motivação e equidade no ensino destes jovens. Torna-se urgente o compromisso com uma visão de educação transformadora e crítica, que não se limite apenas à transmissão de conhecimentos, mas incuta nos alunos um sentimento de pertença em relação à escola que os torne mais responsáveis, críticos e motivados. Assim, conceitos como democratização, diferenciação, autonomia e inclusão deveriam assumir um papel fundamental na pedagogia destes cursos.

Democratizar o ensino passa pelo desenvolvimento de uma atitude crítica e pela criação, em sala de aula, de estratégias que fomentem e estimulem uma criticidade que rompa com a visão tradicional e transmissiva do ensino (Dewey, 2007). Vários são os autores que defendem esta visão de educação - uma educação libertadora que rejeita a exclusão social e a marginalização e promove a consciencialização crítica da realidade.

Estas questões não são recentes. Já nos anos 70 Paulo Freire apresentava o conceito de educação libertadora, referindo-se a uma educação que promove uma consciência crítica da realidade, contrariando uma ideologia dominante cujo objetivo é a transmissão de conhecimento e a reprodução social. O educador libertador deverá (re)criar a realidade no sentido de a (re)conhecer de forma crítica e desafiadora. Os educandos deixam, por isso, de ser seres passivos que apenas recebem os conteúdos, para passarem a participantes ativos e críticos na construção do seu conhecimento e da sua realidade. Para Freire (2008), o desenvolvimento de uma consciência crítica é extremamente importante. Esta consciência nasce da aceitação da

nossa condição humana ou social. É a partir do momento em que nos damos conta do que nos rodeia e do mundo onde vivemos que nos tornamos críticos desse mesmo mundo.

Ao longo dos anos, muito se tem debatido e investigado sobre as relações de poder e como os mais fracos são subjugados pelas classes poderosas e pela ideologia dominante. A política e a educação andam sempre “de mãos dadas” e a criação de políticas educativas que promovem a aceitação e a reprodução da realidade leva a que as escolas adotem um modelo tradicional de educação, no qual não há lugar para a reflexão crítica, negociação ou mesmo interação entre professor e alunos. Há, sim, transmissão de conhecimentos, conhecimentos esses baseados numa cultura dominante (e que por isso não deverão ser contestados), organizados em currículos nada flexíveis e avaliados em testes e exames que promovem uma maior discriminação e exclusão não só educativa mas também social. Esta visão de educação cria um ambiente onde os alunos são reduzidos ao papel de consumidores passivos, sem contestarem ou sequer se integrarem no seu próprio processo de construção de conhecimento. A este propósito, Freire (2008) fala-nos da “concepção bancária de educação”, onde a “única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2008: 66), e acrescenta que “nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (ibidem). O aluno torna-se um consumidor acrítico da realidade, recebendo a informação “patrocinada” por uma ideologia dominante, incontestável e imutável. Nesta perspectiva, espera-se que o aluno nada questione, nada problematize, e que o professor assuma um papel autoritário e decisório, controlando todas as dimensões do ensino e da aprendizagem.

Shor partilha igualmente de uma visão transformadora de educação quando afirma: “to teach skills and information without relating them to society and to the students’ contexts turns education into an authoritarian transfer of official words, a process that severely limits student development as democratic citizens” (Shor, 1992: 18). Este autor apresenta-nos o conceito de *empowerment*, que implica um estímulo à mudança e à transformação pessoal e social. Alerta para a necessidade de um crescimento baseado em valores como a cooperação, integração, reflexividade, criticidade e curiosidade. Os sujeitos deverão aprender a viver em sociedade e a participar ativamente nas suas decisões: “Empowering education invites students to become

skilled workers and thinking citizens who are also change agents and social critics” (Shor, op.cit.: 16).

Torna-se, por isso, fundamental que os alunos participem criticamente na definição de objetivos, na gestão da sala de aula e na avaliação de tarefas. Só assim poder-se-ão tornar cidadãos conscientes e pensantes. É impossível ensinar democracia sem a experimentar nas escolas. Ensinar *para* a democracia deve, portanto, começar por ensinar *com* e *na* democracia. Esta forma de educação implica a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se tornem ambos, simultaneamente, educadores e educandos: “(...) não mais educador do educando, não mais educando do educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2008: 79). Este caráter bidireccional da relação pedagógica é extremamente importante numa pedagogia dialógica e transformadora, na qual o aluno é participante direto no seu processo de aprendizagem, é o centro de toda a pedagogia. É através dele, e com ele, que se gera conhecimento, através das suas vivências e experiências. Por isso o aluno envolve-se na sua aprendizagem e toma consciência da sua importância no panorama educativo e social. Deixa de ser um ser passivo para se transformar num ser reflexivo e crítico da sociedade em que está inserido. Neste contexto, o diálogo assume um papel extremamente importante. O diálogo é o que faz com que os homens existam, sejam ouvidos e humanizados. É o que os transforma em seres participantes de uma realidade comum, para a qual todos contribuem de forma igualitária:

“Como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’ em quem não reconheço ‘outros eu’? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’ ou são ‘nativos inferiores?’” (Freire, 2008: 93)

É importante que os professores coloquem estas questões e reflitam sobre o tipo de professor que querem ser – um professor tradicional, submisso a uma política educativa que promove a segregação social, ou um professor problematizador, que através do diálogo descobre nos seus alunos e suas vivências e fontes de conhecimento e, com eles, constrói uma educação baseada na reflexão crítica, interrelação pedagógica, participação educativa e negociação.

Uma pedagogia libertadora é também uma pedagogia humanista, que olha para cada aluno na sua singularidade, valorizando a sua individualidade, respeitando a sua herança social e cultural e integrando-o num sistema educativo que acolhe as diferenças e proporciona similares condições de aprendizagem e tratamento. Num contexto de massificação do ensino e de uma crescente diversidade social na escola, é cada vez mais necessário compreender que se devem promover práticas educativas inclusivas e anti-discriminatórias. É importante que o professor em sala de aula tome consciência da diversidade e mobilize estratégias que apelem a uma consciência social, humanista e multicultural. Bartolomé (2007) trabalhou esta questão da humanização das escolas no que diz respeito ao tratamento de classes minoritárias e acredita que:

“a forma consciente com que um professor adopta um método pode servir para ultrapassar relações desiguais, práticas e estruturas discriminatórias existentes dentro da sala de aula e, ao fazer isso, melhorar a qualidade do processo de aprendizagem tanto para os alunos como para o professor. Por outras palavras, o professor politicamente formado utiliza métodos que podem criar condições para que os alunos desfavorecidos passem da sua atitude normalmente passiva para uma atitude ativa de empenhamento crítico.” (2007: 37)

É fundamental que o professor (re)crie em sala de aula métodos e materiais de ensino que possam promover a humanização das escolas, evitando que as relações assimétricas de poder se apoderem de uma sala de aula libertadora. Segundo esta autora:

“as estratégias de ensino centradas no aluno, como a aprendizagem cooperativa, experiência de linguagem, processos de escrita, ensino recíproco e atividades de linguagem total, podem ajudar a ultrapassar ou neutralizar a nossa incapacidade de lidar com estudantes de minorias e reconhecer os seus pontos fortes.” (2007 :46)

Para Bartolomé, a questão da linguagem utilizada em sala de aula é fundamental para aproximar os alunos de classes minoritárias e fazê-los entender que são capazes e importantes em todo o processo de construção de conhecimento. É valorizando e utilizando experiência e a linguagem dos alunos que se constrói conhecimento numa relação dialógica e pedagogicamente significativa. Isto não quer dizer que o professor não deva ser rigoroso com os conhecimentos académicos. Pelo contrário, ao associar a experiência de vida dos alunos e ao incorporá-la nos seus conhecimentos, o professor apresenta-se rigoroso academicamente, pois os alunos estão mais predispostos a aprender em contextos humanizantes e democráticos.

Um conceito importante neste contexto é-nos trazido por Freire (2008) e refere-se à *desumanização consciente*. Segundo este autor, torna-se importante refletir sobre este conceito não apenas sob o ponto de vista ontológico, mas como uma realidade, na qual o sujeito é marginalizado e oprimido. Ao constatar essa realidade, o sujeito procura recuperar a humanidade roubada por um conjunto de fatores como sendo a opressão, a injustiça e a exploração. Esta realidade não é muito diferente daquela que se vive em muitas das nossas escolas, onde muitos dos nossos alunos se sentem marginalizados, oprimidos e desumanizados. Compreender estes alunos e suas atitudes ajuda-nos a encontrar respostas que os libertem a si e aos seus opressores, pois aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: “libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 2008: 33). A ação de um educador humanista deve basear-se na humanização dos seus educandos, no diálogo e na reflexão. Daí a importância das relações interpessoais e da empatia.

A perspectiva de educação apresentada por Paulo Freire e Ira Shor (1987) radica numa visão libertadora, emancipatória. Estes autores buscam na educação uma forma de construção de identidade, de espírito crítico e de transformação social, e advogam que tal educação é possível, pois eles, tal como nós, foram igualmente educados sob a égide de uma educação transmissiva, unilateral e dominadora. Não obstante, foram descobrindo, principalmente nas suas experiências com alunos desfavorecidos, que a educação não pode ser imposta por uma ideologia que sufoca e inibe o desenvolvimento de uma identidade, mas antes deve ser vista como libertadora e dialógica. Estes autores apresentam-nos algumas sugestões para os professores quebrarem as amarras de um ensino tradicional e partirem na aventura da transformação e da emancipação social, numa viagem em que professor e alunos assumem papéis de destaque e cujo objetivo é o de despertar a responsabilidade, a autonomia e o espírito crítico nos alunos, para que estes se tornem verdadeiros agentes participantes da sua própria aprendizagem.

Uma educação libertadora aposta numa relação crítica com o conhecimento e a sociedade. Contudo, nem sempre é fácil contestar ideologias tão enraizadas e poderosas. Quando um ensino é direcionado para exames e notas torna-se difícil implementar uma pedagogia libertadora baseada em princípios democráticos e na qual o processo é privilegiado em detrimento do produto: “A tarefa reprodutiva da ideologia dominante leva a obscurecer a

realidade, a evitar que as pessoas adquiram uma percepção crítica, que ‘leiam’ sua própria realidade de forma crítica, que aprendam a razão de ser dos fatos que elas descobrem” (Freire & Shor, 1987: 49/50). Denunciar ideologias dominantes e a sua reprodução “é tarefa daqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade” (ibidem). Os professores devem fazer parte deste grupo.

O pensamento de John Dewey (2007) apresenta-se comprometido com uma filosofia educativa assente em valores democráticos e humanistas. Para este autor, democracia e educação complementam-se e cabe à escola assegurar os princípios de uma sociedade democrática, equilibrada, assente em pressupostos de liberdade, heterogeneidade e respeito mútuo. A escola torna-se, assim, um meio pelo qual a sociedade se transforma. Atuando-se com princípios democráticos, atinge-se a cidadania e a responsabilidade. Dewey acredita que a educação não deve ser algo “imposto às crianças e aos jovens a partir de fora, mas antes equivale ao crescimento das capacidades de que todo o ser humano está dotado à nascença” (2007: 10). As escolas democráticas são escolas que estimulam o pensamento crítico dos seus jovens; são escolas que facilitam a libertação da inteligência; são escolas que emancipam a mente; que vão para além das relações de poder na sociedade e tentam criar cidadãos capazes e valorizados. Segundo Dewey, “A democracia é mais do que uma forma de governo; é antes de mais uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto” (2007: 88).

Encarar a educação como uma “experiência partilhada” leva à quebra das barreiras de classe, raça e território. É importante compreender o valor de se atingir um objectivo comum partilhando os mesmos interesses num ambiente de igualdade social, daí que a participação ativa no processo educativo seja extremamente importante e conduza a sentimentos de autoconfiança, responsabilidade e motivação. O aluno que não participa ativamente no currículo escolar não se identifica com ele. A negação das experiências pessoais e sociais como parte integrante da educação leva a um maior distanciamento do aluno em relação à escola. A democratização das escolas torna-se fundamental para a tomada de consciência de que é possível aprender e crescer socialmente através de uma livre troca e comunicação de experiências. Segundo Dewey:

“uma sociedade é democrática quando propicia uma participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias, e quando assegura uma readaptação flexível das suas instituições através da interação das diferentes

formas da vida associativa. Tal sociedade deve ministrar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controle social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem que se introduzam desordens.” (2007: 97)

Esta ideia reitera toda a filosofia democrática apresentada anteriormente. A participação ativa de todos os elementos do processo educativo, nomeadamente professores e alunos, resulta num maior envolvimento na construção de conhecimento. Ao sentirem que fazem parte de um currículo que também é deles, os alunos intervêm de forma positiva na elaboração desse currículo e sentem que a escola não é uma instituição que os segrega e os manipula, mas sim um espaço de discussão e de aprendizagem constante, onde as suas experiências são valorizadas e a sua voz é ouvida.

Este é o ideal democrático. Mas como aplicá-lo nas nossas escolas? Como passar de um paradigma taylorista e mecanicista a uma visão realmente libertadora, democrática e humanista? Definir objetivos democráticos e humanistas torna-se extremamente importante. A definição de objetivos educativos no início de cada ano letivo é uma realidade verificada em grande parte das nossas escolas. Como podemos transformar este ato num ato verdadeiramente transformador? Como podemos definir um objetivo educativo? Segundo Dewey “...ter um objetivo é agir com significado, é o oposto ao funcionamento de uma máquina; significa *tencionar* fazer alguma coisa e compreender o significado das coisas à luz dessa intenção” (2007 :101). O que se prevê numa educação democrática é que os objetivos sejam formulados de forma contextual. Para Dewey (2007), numa sociedade na qual as relações sociais não são equitativas, a formulação de objetivos é feita a partir do exterior e não respeita os interesses ou a própria experiência dos intervenientes, que se tornam alheios a todo o processo. Este autor advoga que “é um absurdo falar do objetivo de educação – ou de qualquer outra tarefa – se as condições não permitirem a previsão dos resultados e não estimularem uma pessoa a olhar para o futuro para ver qual poderá ser o resultado de um determinado acto” (2007: 99). Numa pedagogia de orientação democrática, um objetivo educativo formulado para os alunos não deve ser um ato exterior aos alunos e apenas dirigido ao professor. Deve, pelo contrário, envolver todos os intervenientes num processo comum, onde os factores contextuais e as experiências pessoais deverão contribuir largamente para os resultados que se pretendem atingir. Um objetivo educativo é processual e deve ser encarado como parte fundamental da construção de

aprendizagem. Ele não é estanque e nem os seus resultados estão definidos extrinsecamente. Um objetivo educativo numa pedagogia que se pretende democrática e transformadora vai-se construindo durante o processo de ensino-aprendizagem, estimulando os alunos a participarem e anteverem o resultado de um determinado ato; deve ser flexível e passível de ser alterado conforme as situações assim o exigirem, respeitando as capacidades e necessidades específicas de cada aluno. Desta forma, os alunos tornar-se-ão participantes diretos e “uma vez que não antecipamos os resultados como meros espectadores intelectuais, mas como pessoas preocupadas com os mesmos, fazemos parte do processo que produz o resultado. Intervimos para produzir esta ou aquela consequência” (Dewey, 2007: 100).

Em suma, numa pedagogia democrática e libertadora, a formulação de objetivos não deve ser imposta a partir do exterior, mas antes intrínseca às expêriências e contextos dos intervenientes. Assim nasce a diferença entre o aluno como um mero espectador e como um agente ou participante, interessado pelo resultados dos objetivos e preocupado com as consequências. Interesse e preocupação são dois sentimentos inerentes ao processo de construção de conhecimento quando os participantes se envolvem nele, pois esforçam-se por atingir um determinado fim e sentem-se vinculados a este resultado. Neste contexto, a motivação assume um papel de destaque, pois torna-se premissa necessária ao sucesso na aprendizagem. Alunos motivados são alunos que se envolvem no processo e são alunos predispostos a aprenderem e a serem bem-sucedidos. Esta motivação, que deverá ser intrínseca, assume no aluno um papel dinâmico e funcional durante todo o processo de ensino- aprendizagem. O aluno identifica a razão pela qual quer aprender, sente-se valorizado e por isso empenha-se. Não necessita de recompensas exteriores, pois a aprendizagem torna-se na sua maior recompensa, causando sentimentos de satisfação e prazer. Ushioda (1996), que trabalhou a questão da motivação associada à aprendizagem e à autonomia, advoga que “the rewards generated by intrinsic motivation are usually defined in terms of positive feelings, such as enjoyment, pleasure, satisfaction, self indulgence” (1996: 20). A motivação intrínseca integra-se claramente numa visão transformadora da pedagogia, na qual o aluno assume responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

1.2 DESENVOLVER UMA POSTURA PROFISSIONAL REFLEXIVA

Na minha experiência de professora de Cursos de Educação e Formação, ao deparar com alunos provenientes dos mais diversos estratos sociais, económicos e culturais, fortemente desmotivados e insatisfeitos com um ensino e uma escola que sempre os marginalizou, senti-me muitas vezes indefesa, subjugada a um conjunto de princípios castradores que perspectivam o ensino de um ponto de vista unilateral, reconhecendo a importância e a necessidade de aprofundar estratégias que quebrem a corrente do tradicional e mergulhem na busca do questionamento e da ousadia. Associada a esta necessidade está a supervisão de pedagogia (Vieira, 2010), assente na reflexão e indagação, no sentido de melhorar as práticas. Alarcão (1996: 175) advoga que “a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Só através deste questionamento o professor pode tomar consciência das suas práticas no sentido da sua melhoria. Só assim o professor pode atender aos interesses dos alunos, numa perspetiva dialógica e libertadora, e numa interação democrática, responsável e negociada.

Para a promoção de uma educação mais democrática, é imperioso que o professor adopte uma postura de questionamento e indagação crítica no sentido de interrogar e alterar práticas pedagógicas. É fundamental a adopção de uma atitude reflexiva, pois a atitude reflexiva leva a uma visão caleidoscópica do mundo e conduz a uma construção ativa do conhecimento. Schön (cit. por Alarcão, 1996: 16-17) apresenta as noções fundamentais a um pensar reflexivo conducente à construção de conhecimento e transformação das práticas: “*conhecimento na acção*, a inteligência de um *know how*; *reflexão na acção*, quando refletimos no decurso da própria acção; *reflexão sobre a acção*, quando reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la e, finalmente, *reflexão sobre a reflexão na acção*, que ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”. O professor que decide percorrer o caminho da reflexão e da transformação das práticas é o professor que não se conforma com o racionalismo técnico proclamado nas nossas escolas e opta por enveredar por outros trilhos, sinuosos por certo, mas simultaneamente gratificantes, que levem à transformação, à libertação e ao respeito pelo indivíduo enquanto ser humano. Este professor:

“(...) revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema.” (Alarcão, 1996: 17)

Numa escola cada vez mais multicultural, multiétnica e socialmente heterogênea, urge a necessidade de se desenvolverem práticas reflexivas assentes em valores democráticos, para compreender e integrar jovens tantas vezes marcados pela exclusão e marginalização sociais, devolvendo-lhes a identidade outrora perdida. Ser-se reflexivo é questionar; é adoptar atitudes de questionamento e curiosidade; é pensar de forma cuidada, antevendo possíveis consequências das nossas atitudes; é tomar consciência dos nossos atos para podermos aprender com os seus resultados. Adoptar uma postura reflexiva passa por encarar cada desafio diário como único, que necessita de uma intervenção imediata baseada nos nossos conhecimentos anteriores, é certo, mas adaptada à realidade em questão:

“Because each practitioner treats his case as unique, he cannot deal with it by applying standard theories or techniques. In the half hour or so that he spends with the student, he must construct an understanding of the situation as he finds it. And because he finds the situation problematic, he must reframe it.” (Schön, 1983: 129)

Quando o professor procura adotar uma postura profissional reflexiva, olha criticamente para as suas práticas pedagógicas e reformula-as, adaptando-as aos seus alunos e seus contextos, transformando-se num ser atento, preocupado e consciente da sua tarefa educativa.

Não podemos agir como autómatos, mergulhados num mundo de atos rotineiros. É necessário desafiar essa rotina e procurar abordagens pedagógicas de carácter libertador, que ativem a reflexão e apostem na dimensão humana da aprendizagem. Nesse tipo de abordagens, “valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir” (Alarcão, 1996: 175).

A ação do professor reflexivo deve passar pela indagação constante, pela introspeção, retrospeção e prospeção da sua prática letiva, não descurando os conhecimentos técnicos, mas ajustando-os e reformulando-os, numa constante busca de conhecimento de si próprio e da

realidade que o rodeia. Nesta perspetiva, o professor torna-se supervisor da sua prática, regulando-a de forma crítica.

Alarcão (1995) desconstrói o conceito de supervisão, amplamente discutido mas também negligenciado e rejeitado. Segundo esta autora, a supervisão não deve ser um ato de controlo, imposição ou vigilância, mas sim um olhar crítico, contextualizado e holístico. A prática da supervisão deve enquadrar-se num quadro conceptual construtivista, no sentido de questionar o *status quo* e conduzir a abordagens reflexivas e críticas capazes de transformar a prática educativa.

A supervisão pedagógica na formação inicial de professores, com intuito de acompanhamento do processo formativo, pode contribuir largamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, tornando-os profissionais conscientes, reflexivos e atentos à sua prática letiva. Porém, estas capacidades adquiridas na formação inicial só farão sentido na construção de identidade de um professor reflexivo se este as aprofundar ao longo da vida. A autossupervisão torna-se assim extremamente importante na prática de professores que pretendam assumir uma postura emancipatória, crítica e libertadora, ou seja, uma postura que favoreça a mudança de ideologias sociais e culturais que dificultam uma pedagogia emancipatória, assente na autonomização do aluno através de estratégias de consciencialização crítica e negociação pedagógica.

Tavares & Alarcão advogam que “o processo formativo inerente a este cenário [reflexivo] combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando” (2003: 35). A existência de um pensamento ideológico libertador e o compromisso com uma visão construtivista da educação são premissas fundamentais à predisposição de um professor em tornar-se autossupervisor das suas práticas. A adoção de práticas supervisivas em sala de aula ajudará professores e alunos a compreenderem melhor o processo de ensino e aprendizagem; a serem mais reflexivos sobre as suas práticas; a melhorarem a relação professor-aluno, contribuindo para uma maior empatia e melhor relacionamento, e conduzindo a um aumento de autoestima e motivação.

Se olharmos para o panorama educativo atual e se atentarmos na sua diversidade social, cultural e linguística, percebemos que a uma postura reflexiva e autossupervisiva se

reveste de uma importância acrescida, dada a imprevisibilidade e diversidade dos contextos. Prevê-se que o professor assuma um papel flexível, situado e reativo. Pretende-se que ele adapte a sua prática letiva ao contexto e à realidade em que está inserido, promovendo a diferenciação pedagógica. A autossupervisão que faz do professor um ser reflexivo contribui igualmente para a construção da sua identidade, do seu “ser”, que deverá assentar em relações sólidas de interpessoalidade e numa forte atitude de agente educativo e social.

Não obstante, há influências externas e indiretas que podem dificultar a ação supervisiva e que vão para além do microcosmos da sala de aula. Trata-se de alterações curriculares, conceções de formação, ideologias educativas, horários inflexíveis, turmas lotadas, etc. Estes são alguns constrangimentos com os quais o professor tem que aprender a lidar. Gerir constrangimentos e encontrar espaços de manobra é uma das principais competências do profissional reflexivo, no sentido de construir práticas “re(ide)alistas”, situadas entre o real e o ideal, no espaço da possibilidade (Jiménez Raya et al., 2007). A investigação pedagógica pode aqui assumir um papel de relevo, como ferramenta de indagação e transformação de práticas.

1.3 PROMOVER UMA PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA

É numa pedagogia para autonomia que se encontram princípios fundamentais a uma educação que se pretende dialógica, inovadora e emancipatória (Vieira, 1998; Jiménez Raya et al., 2007). O professor abandona o seu papel autoritário e decisório e assume uma atitude dialógica, orientadora, reflexiva, crítica e reguladora. Do mesmo modo, o aluno deixa de ser um consumidor passivo e acrítico e passa a ser um interveniente direto na construção de conhecimento. Este novo paradigma pedagógico aposta no aluno como centro de todo o processo de aprendizagem, no qual o professor é um mediador do saber, cuja principal função é a de estimular os seus alunos na busca do conhecimento, no questionamento constante da realidade, na adopção de posturas críticas face a conteúdos aprendidos e na gestão da construção de conhecimento.

Como poderemos nós, professores, tornar os nossos alunos verdadeiros agentes participantes da sua própria aprendizagem? A autonomia dos alunos é um conceito que tem vindo a ser investigado e discutido por vários autores. Porém, este conceito não deve ser

aplicado apenas aos alunos, mas deve iniciar-se com os professores, que deverão estar conscientes e preparados para esta tarefa. Autonomizar o aluno, ao contrário do que erradamente se poderá pensar, não significa dar-lhe liberdade para fazer o que quer, mas a “capacity or tendency for a person to regulate freely that person’s own psychology and actions on the basis of good reasons. The autonomous individual is directed by considerations, desires, conditions, and features, that are part of what could be considered the authentic self” (Jiménez Raya & Lamb, 2008: 4).

É nesta perspetiva e ao serviço de uma visão de educação que interroga o *status quo* e assume valores democráticos que a autonomia do professor e dos alunos se interliga. Segundo Jiménez Raya et al., “se valorizarmos a emancipação (inter)pessoal e a transformação social como metas educativas, então a autonomia torna-se num interesse coletivo e num ideal democrático, e portanto a autonomia do professor e do aluno constituem dois lados da mesma moeda” (2007: 45). Os mesmo autores definem a autonomia (do professor e do aluno) como “a competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão de educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (op. cit.: 2).

O professor que pretenda enveredar pelo desenvolvimento de uma pedagogia a favor da autonomia, deverá desenvolver nos alunos a predisposição e a capacidade de autorregulação do processo de aprendizagem, mas também estimular uma consciência educativa crítica e capacidades e aptidões que os tornem aprendentes dinâmicos, participantes e reflexivos. (Jiménez Raya et al., op. cit.).

A concepção tradicional de educação baseada na transmissão de conhecimentos, e na qual o professor assume o papel central, foi sendo substituída por uma visão de educação transformadora, que inclui o desenvolvimento dos aprendentes através de estratégias (meta)cognitivas e sócio-afetivas. Nesta nova visão de educação, o professor desempenha um papel fundamental na sala de aula. A ele cabe a tarefa de transformar currículos transmissivos em currículos negociados, nos quais professor e alunos partilhem a experiência de planificação, gestão e avaliação das tarefas em sala de aula.

O professor terá de se comprometer com este paradigma construtivista de educação e proporcionar aos alunos verdadeiros espaços de diálogo, partilha, cooperação, negociação,

reflexão e criticidade. À medida que os alunos vão “mergulhando” nesta realidade (à qual nunca foram habituados), vão-se envolvendo em todo o processo e os sentimentos de prazer, motivação e satisfação vão surgindo.

Não obstante, este cenário nem sempre é fácil de concretizar. Alguns constrangimentos poderão surgir: a não-predisposição inicial por parte do professor em aderir a uma visão de educação libertadora, uma vez que a sua experiência anterior se encontra marcada pela visão tradicional e racionalista da educação; currículos extensos e descontextualizados; quadros diretivos resistentes à mudança; alunos desmotivados e renitentes à mudança, etc.

Assim, e como já foi referido, é necessário que o professor libertador nunca desista e procure desafiar o tradicional e contestar o estabelecido, buscando construir práticas mais centradas no aluno. Permitir que o aluno participe na definição dos objetivos e na avaliação das tarefas, e partilhar a gestão e a autoridade na sala de aula, transporta o aluno para um universo de pensamento e envolvimento e ajuda-o a aprender mais eficazmente, a desenvolver uma curiosidade crítica sobre determinadas situações e a refletir sobre as suas ações de forma responsável e consciente. Deste modo, a aprendizagem não se traduz apenas na transmissão de conhecimento académico, mas, principalmente, assume-se como transformação social através da reflexão e do espírito crítico. A este respeito, escreve Shor: “While a participatory classroom cannot transform society by itself, it can offer students a critical education of high quality, an experience of democratic learning, and positive feelings toward intellectual life” (1992: 29).

Numa pedagogia para a autonomia, é imperativo que a visão do professor relativamente ao processo de ensino/aprendizagem se transforme, no sentido de adequar as suas estratégias ao ritmo e estilos de aprendizagem dos aprendentes, promovendo uma maior diferenciação pedagógica. Desta forma, o aluno passa a assumir um papel importante na sala de aula, participando nas decisões e envolvendo-se no processo de aprendizagem. Torna-se assim um ser crítico e reflexivo, responsável pela sua aprendizagem e por tudo o que daí advém. Para Jiménez Raya & Lamb:

“The reflective and effective individual learner is someone who is personally aware... and who shows resilience, perseverance and determination. Such learners have the skills and attributes necessary to: organize and regulate their own learning; set and meet challenging; but realistic objectives; manage time

effectively; undertake research; identify and solve problems; identify, analyse and evaluate relevant information; think and use their skills creatively.” (2008: 43-44)

Cabe ao professor desenvolver metodologias que promovam a reflexividade nos seus aprendentes, bem como a capacidade de regulação do seu próprio processo de aprendizagem, utilizando as suas capacidades em prol de uma aprendizagem mais rica e eficaz. Para que este cenário seja possível, o professor terá de abandonar um papel autoritário e assumir um papel facilitador e criador de respeito e diálogo em sala de aula, onde, numa atmosfera de compreensão e motivação, todas as vozes participam e são ouvidas.

No campo da educação em línguas, a crescente mobilidade linguística e a consequente urgência de desenvolver a dimensão comunicativa na aprendizagem de línguas, a par da diversidade sócio-cultural das nossas escolas e a consequente necessidade de uma maior humanização e democratização no ensino, levaram à reapreciação e à introdução, no contexto europeu, de metodologias centradas no aluno. Para isso muito contribuíram as políticas linguísticas da Europa, mais recentemente o documento intitulado Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, Conselho da Europa, 2001), o qual se centra, por um lado, na comunicação e no enriquecimento da diversidade linguística e cultural no sentido de se promover uma maior comunicação e interação na Europa, eliminando preconceitos e discriminação, e, por outro lado, na promoção de métodos de ensino que desenvolvam nos aprendentes atitudes de responsabilidade associadas à liberdade de pensamento e à reflexão crítica. Podemos também destacar o Portefólio Europeu de Línguas (PEL, Conselho da Europa 2001), cujos objetivos se centram no desenvolvimento de uma competência plurilinguística/cultural, no fomento de uma aprendizagem autodirigida e na promoção e experiências interculturais.

Ambos os documentos prevêm o desenvolvimento da autonomia dos alunos, que lhes permitirá tornarem-se participantes ativos, capazes e responsáveis no processo educativo e, consequentemente, na sua vida profissional. Os programas nacionais de línguas estrangeiras sofrem influência das políticas linguísticas europeias e também integram de forma explícita a promoção da autonomia dos alunos, cuja finalidade se prende com o “desenvolvimento do seu espírito crítico e as suas capacidades de pesquisa e de trabalho colaborativo” (Ministério da Educação, 2005: 6).

Pretende-se que o desenvolvimento da autonomia nos alunos seja um objetivo educacional a atingir em sociedades democráticas. Torna-se importante estimular o pensamento dos alunos, por forma a que se tornem seres reflexivos, críticos e capazes de pensar e aprender autonomamente. Este é também o quadro defendido por um paradigma construtivista da educação, que prevê a aprendizagem como um processo que valoriza aptidões, atitudes e experiências atuais e passadas. Privilegia-se a capacidade reflexiva e crítica e prevê-se a construção de conhecimento através de processos como a autorregulação e a participação na tomada de decisões. Esta, quando responsável e consciente, ajuda os alunos a sentirem-se capazes, aumentando a sua autoestima. Importante será também referir que a autonomia não é sinónimo de independência. Quer em termos pedagógicos, quer na construção de personalidade, é importante compreender a autonomia inserida num ambiente social, num determinado grupo. Ao sentir que faz parte de um grupo, o aluno vai tomar consciência de que as suas ações podem afetar positiva ou negativamente todo o grupo e vai aprender a trabalhar em prol de um grupo. Para ajudar o aluno no desenvolvimento desta responsabilidade social, é necessário o desenvolvimento de algumas competências, tais como, a cooperação, a negociação, a comunicação e a gestão de conflitos, competências fortemente ligadas ao conceito de autonomia. Concomitantemente, a autonomia desenvolve nos alunos uma consciência crítica, com o objetivo de olhar criticamente para uma ideologia dominante e adoptar uma posição consciente, quer seja favorável ou resistente. Shor (1992) defende a necessidade do desenvolvimento desta consciência crítica nos alunos, revelando bastante preocupação com sistemas educativos baseados na obediência e imposição, nos quais não há lugar para o diálogo crítico e onde o currículo contribui sobretudo para a criação de seres autómatos que nada contestam, nada refletem e nada intervêm: “A curriculum that avoids questioning school and society is not, as is commonly supposed, politically neutral. It cuts off the students’ development as critical thinkers about their world” (Shor, 1992: 12).

Promover uma pedagogia para a autonomia é dotar o aluno de poder na sala de aula. Esse poder, contudo, não significa liberdade para fazer o que apetece, mas sim para se tornar agente ativo e participante da ação educativa, utilizando, para isso, o diálogo, a negociação e a reflexão crítica. O processo de aprendizagem é negociado. Professor e alunos partilham a gestão da pedagogia num ambiente de diálogo e participação e no qual o professor exerce a sua

autoridade sem se tornar autoritário, usando essa autoridade em favor da emancipação dos alunos e da transformação social. Como advoga Shor,

“Empowering education is a critical-democratic pedagogy for self and social change. It is a student-centered program for multicultural democracy in school and society. It approaches individual growth as an active, cooperative and social process, because the self and society create each other. Human beings do not invent themselves in a vacuum, and society cannot be made unless people create it together. The goals of this pedagogy are to relate personal growth to public life, by developing strong skills, academic knowledge, habits of inquiry and critical curiosity about society, power, inequality and change” (1992: 15).

A questão do desenvolvimento da autonomia está intrinsecamente relacionada com a questão da motivação e da automotivação: “Quando a motivação e a autonomia são consideradas conjuntamente, a autonomia tende a ser encarada como facilitadora da motivação” (Jiménez Raya et al., 2007: 35). Estas duas condições (motivação e autonomia) são interdependentes e características do aluno que se envolve em todo o processo de aprendizagem. Quando o aluno se torna responsável e participa activamente no seu processo de construção de conhecimento, quando sente que faz parte de toda atividade educativa e a sua voz é ouvida e valorizada, quando reflete e pensa nas consequências da sua ação, é inevitável o seu desejo de participar e ser bem sucedido numa qualquer tarefa. Este desejo traduz-se em atitudes proativas e positivas face à aprendizagem, mas também numa motivação intrínseca que faz com que o aluno deseje aprender para um enriquecimento pessoal, porque se interessa pela atividade e dela retira prazer e não apenas por recompensas exteriores. Quando o aluno se torna responsável pelo seu processo de aprendizagem, a maior recompensa que pode obter é o prazer que a aprendizagem lhe proporciona. Assim, torna-se capaz de construir novos conhecimentos e novas experiências, torna-se capaz de olhar para a realidade que o rodeia de um ponto de vista crítico e torna-se mais preparado para enfrentar os desafios do mundo profissional, onde se prevê que se torne um trabalhador competente e um cidadão consciente da necessidade de transformação social.

Promover a autonomia implica contrariar um sistema de ensino tecnocrático, com grande incidência na uniformização curricular, na seriação dos alunos e no ranking das escolas em detrimento do crescimento humano e social. Dada a diversidade social, cultural e linguística das nossas escolas, este é um cenário que urge transformar. Ao depararmo-nos com alunos

provenientes dos mais diversos estratos sociais e culturais é urgente que nós, professores, repensemos as nossas práticas e adotemos posturas que permitam a inclusão de todos os alunos, em particular daqueles que provêm de contextos desfavorecidos. Importa construir uma visão caleidoscópica, que não se limita a olhar para os conhecimentos académicos dos sujeitos, mas que respeita e integra as suas vivências e experiências em todo o processo de construção de conhecimento. Importa promover uma visão de educação libertadora, assente em valores democráticos e humanistas, cujo objetivo se prende com uma transformação social, associada a uma educação equitativa, justa e plural.

Termino com uma citação de Apple & Beane que sublinha a importância e a exequibilidade desta prática democrática nas escolas:

“(...) é possível construir e defender políticas e práticas educacionais críticas nas escolas, por forma a beneficiar os estudantes, os professores e as comunidades locais (...) articulando-se a escolaridade com o mundo do trabalho; relacionando-se o currículo escolar com as múltiplas culturas dos estudantes (...) e ainda tornando a sala de aula (e também a escola) num local onde os próprios professores participam na realização e sentem satisfação no seu trabalho.”
(Apple & Beane, 2000: 9-10)

1.4 PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.”
(Rodrigues, 2003: 95)

As políticas educativas para a escola portuguesa defendem um ensino baseado no respeito pela pessoa humana e sua individualidade, mas na prática observamos currículos homogéneos e inflexíveis, turmas lotadas e práticas pouco ou nada dialógicas e diferenciadas. Nesta concepção educativa, os grupos sociais mais desfavorecidos e minoritários tornam-se vulneráveis à exclusão social e educativa. É importante considerarmos que a educação se reveste não só de uma dimensão cognitiva, mas também de uma forte dimensão social que, na escola, se revela através da aquisição de competências que permitem ao indivíduo viver em

sociedade. É necessário contrariar a função escolar de reprodução e seleção cultural que reforçam as desigualdades sociais. São necessárias políticas inclusivas que promovam a igualdade dos bens educativos e o acesso ao conhecimento de forma efetiva. Uma dessas políticas, que impulsionou a educação inclusiva, foi a Declaração Final da Conferência da Unesco, realizada em Salamanca em junho de 1994, que apesar de se centrar na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, vai para além desta temática, prevendo no seu enquadramento a criação de condições para a existência de uma *Educação para Todos*:

“(...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares.” (UNESCO, 1994: 6)

Não obstante as tentativas de implementar políticas que promovam a igualdade nas escolas, o fenómeno da exclusão não pára de crescer, refletindo-se no insucesso e abandono escolar, mas também na desmotivação dos alunos e na indisciplina. Embora estes problemas sejam complexos, um dos fatores que os pode provocar é a ausência de pedagogias inclusivas.

Uma das primeiras limitações à criação de uma verdadeira escola inclusiva prende-se com o facto de não vivermos numa sociedade inclusiva, o que nos leva a questionar, como Rodrigues: “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é” (2003: 91)? Na tentativa de promoção de igualdade, as escolas apostaram na homogeneidade de currículos, na uniformização de conteúdos, matérias, exames e metodologias pedagógicas. Contudo, é importante atentarmos no facto de que os alunos são diferentes. Encontramos factores de desigualdade cognitiva, sócio-económica, cultural, etc. Apostar em tais políticas de uniformização desencadeou um processo de exclusão dos alunos mais defavorecidos e menos capacitados para atingir objetivos previstos. Assim, “a escola foi (é?) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre viram confundidos com ‘falta de motivação’, ‘indisciplina’ ou ‘falta de inteligência’ a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados pela escola” (op.cit.: 91-92). Deste modo, o fenómeno do insucesso escolar deve-se não só à influência de fatores exteriores à escola, como por exemplo a condição sócio-económica, cultural, linguística ou familiar, mas deve-se igualmente à influência de fatores

intrínsecos à escola, nomeadamente a estrutura curricular, o regime de aprovação baseado muitas vezes em exames rígidos, ou mesmo a sectarização dentro da sala de aula, privilegiando os “melhores”. Neste sentido, prevê-se que uma Educação para Todos deverá, acima de tudo, criar condições que promovam a igualdade de oportunidades tendo em conta as diferenças de cada aluno, a sua classe social, raça, religião, o seu contexto, etc.

A escola ainda não se rege por uma perspetiva construtivista, mas por uma perspetiva racionalista de educação, e esta racionalidade, ainda que pretenda criar uma escola inclusiva, provoca dentro do sistema uma maior exclusão educativa e social. Senão vejamos: os alunos considerados “diferentes”, quer pela sua condição cognitiva, quer pela sua condição cultural e social, são rotulados logo à entrada, beneficiando de currículos alternativos mas assumindo sempre o lugar de alunos “de segunda” que não conseguem atingir os mesmos objetivos dos restantes alunos.

Apostar numa educação que acolha todos os alunos, respeitado as suas diferenças e promovendo um ensino direcionado para tais diferenças, é apostar numa educação inclusiva que combate o insucesso e o abandono escolares, que gera motivação e que ajuda os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis, capazes e valorizados. A este respeito, Correia & Martins defendem: “Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. Mas, como construí-la?” (2002:13). Para se tornar realmente capaz, esta educação inclusiva não pode reduzir-se apenas à escola, mas deve alargar-se à comunidade. Só assim poderemos falar de uma educação inclusiva baseada na democratização. Wilson (2000, cit. por Rodrigues, 2003: 96) apresenta 4 características fundamentais da inclusão: 1) é situada na comunidade vista como aberta, positiva e diversa; 2) é livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação; 3) promove a colaboração em lugar da competição; 4) propõe a igualdade e ideais democráticos. Atendendo à diversidade cultural e social verificada na sociedade atual, é fundamental que se perspetive a educação sob este prisma, caminhando-se para um ensino diferenciado, equitativo, democrático e motivador, que promove o sucesso escolar e cria cidadãos plenos de conhecimento, baseando-se na cooperação e integração e não na competitividade e segregação.

Sabemos que esta visão ideal da educação está longe da nossa realidade, sobretudo enquanto persistirem políticas que reforçam um ensino tradicional apesar de estarem muitas vezes imbuídas de um discurso progressista. Várias são as condicionantes de uma educação inclusiva. Rodrigues (2003) aponta-nos, como principais, a dificuldade em promover práticas inclusivas na formação inicial de professores e a falta de recursos pedagógicos e estruturais nas escolas que facilitem tais práticas. A educação é vista como uma estrutura centralizada, cuja organização se define de cima para baixo, e extremamente conservadora. Os currículos previamente definidos e desfasados das realidades, os exames iguais para todos e a própria estrutura organizacional da escola, pouco autónoma ou pouco audaz para contrariar directrizes governamentais, são obstáculos difíceis de transpor. É fundamental que as escolas utilizem a sua autonomia para empreenderem projetos que promovam a inclusão educativa e social, aproximando-se das comunidades e valorizando experiências e vivências dos alunos.

Acima de tudo, a educação inclusiva assume-se como um movimento social, criando condições de aprendizagem para todos os alunos e alterando as políticas educativas no sentido de uma maior diferenciação curricular e pedagógica, envolvendo todos os alunos num processo de negociação co currículo.

A negociação e a partilha de poder na sala de aula são características de uma pedagogia centrada no aluno, e devem iniciar-se por uma alteração no discurso do professor, que deverá passar de um discurso tradicional e unilateral para um discurso emancipatório e dialógico (v. Silva, 2009). Este discurso democrático passa por uma partilha de poder na própria gestão da aula, nomeadamente na planificação de tarefas, na definição de objetivos, na escolha de materiais, na participação da avaliação. Os alunos envolvem-se no processo de ensino/aprendizagem e transportam o seu conhecimento e vivências para a sala de aula. Ambos, professor e alunos, fazem parte do processo e produzem conhecimento juntos. Ainda que exista pouca margem para a intervenção dos alunos no processo educativo – os programas estão criados, os objetivos e formas de avaliação definidos - há sempre forma de o professor libertador envolver os alunos nesse processo. Obviamente, este envolvimento exige do professor um maior trabalho e uma maior preparação, mas utilizando os recursos disponíveis e respeitando uma hierarquia estabelecida, o professor pode fazer a diferença em sala de aula e pode transformar uma aula tradicional e transmissiva numa aula verdadeiramente democrática e

libertadora. Menezes (2009) e Teixeira (2011) exploraram o *espaço da possibilidade* e, nas suas dissertações de mestrado, experimentaram as implicações de uma pedagogia libertadora através da introdução de aulas autodirigidas, cujo objetivo se prendia com a transformação das práticas pedagógicas e a implementação de uma pedagogia para a autonomia. No caso de Menezes, a experiência foi realizada com alunos de um curso profissional, na disciplina de Inglês. As aulas autodirigidas propiciaram verdadeiros espaços de negociação pedagógica e abriram caminho a uma diferenciação no ensino, bem como a um maior envolvimento e motivação por parte dos alunos:

“Numa aula de LE, onde existe um programa a cumprir, onde se estabelecem princípios e objetivos gerais e competências a adquirir pelos alunos, a negociação foi fulcral porque permitiu que trabalhasse com todos os alunos no sentido de uma aprendizagem mais individualizada, mais personalizada, mais ajustada a ritmos, hábitos e preferências, assim como a dificuldades, apetências e competências diferentes.” (Menezes, 2009: 139)

Uma sala de aula torna-se verdadeiramente democrática quando há uma verdadeira negociação e colaboração com os alunos. Shor corrobora esta ideia quando afirma: “Without formal participation in decision-making, students develop as authority-dependant subordinates, not as independent citizens” (1996: 31). É importante que os alunos sejam ouvidos e sua voz valorizada. Quando isto acontece, eles sentem-se parte importante no processo educativo, e este torna-se parte deles. O processo de construção de conhecimento não é algo imposto ou externo, mas algo que eles também constroem, e com o qual se envolvem e, por isso, por ele se responsabilizam. Torna-se assim um processo mais gratificante, quer para o professor, quer para os alunos: “By sharing authority and assuming teacherly roles, students take greater responsibility for their education, which can translate into a more intense relationship between them and the learning process” (Shor, 1996: 199).

É fundamental, numa pedagogia inclusiva, respeitar ritmos e apetências de aprendizagem e por isso a negociação pedagógica é uma condição da diferenciação pedagógica. A mobilização de estratégias metacognitivas que permitam ao aluno tomar consciência das suas dificuldades, competências e ritmos permite ao professor adequar a sua prática letiva aos alunos, no sentido de os envolver e motivar para que construam o seu conhecimento de forma eficaz. A diferenciação pedagógica em sala de aula não se traduz em marginalização ou rotulação de alunos mais fracos. Trata-se de adequar estratégias aos ritmos e estilos de

aprendizagem de cada aluno, para que todos atinjam de forma positiva os objetivos propostos. Este é um caminho muitas vezes difícil de percorrer, pelas condicionantes que muitas vezes se colocam ao professor: o número de alunos por turma, o número de turmas, a disposição da sala de aula, os currículos extensos, os recursos, etc. Contudo, o professor que estiver aberto à mudança e predisposto a enveredar por um ensino diferenciado não se pode deixar vencer pelos obstáculos, aceitando-os como desafios num sistema que muitas vezes o aprisiona, e percorrendo um espaço que leve à sua emancipação e à melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos:

“(...) a diferenciação sugere que é possível criar salas de aula nas quais a realidade da diversidade entre alunos pode ser tratada a par das realidades curriculares. A ideia é interessante. Desafia-nos a utilizarmos os nossos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem. Sugere que há espaço para a igualdade e a excelência das nossas salas de aula.” (Tomlinson, 2008: 7)

É esta a visão de educação que defendo, principalmente no âmbito de cursos dirigidos a alunos com experiências de insucesso escolar como é o caso dos CEF. É importante que o professor (re)descubra o seu caminho, no sentido de (re)criar aulas que, utilizando o currículo estabelecido, respeitem ritmos de aprendizagem e promovam a igualdade de oportunidades na construção de saberes.

CAPÍTULO 2 - O ESTUDO

O presente capítulo centra-se no estudo que deu origem a esta dissertação, e encontra-se dividido em 4 secções: na primeira secção explicitarei os objetivos e o plano geral de investigação; seguidamente, definirei o contexto de investigação, aprofundarei questões relacionadas com os CEF, e informarei sobre a escola e os participantes; a secção seguinte centrar-se-á no tipo de estudo e na última secção procurarei explicitar as estratégias de investigação utilizadas.

2.1 OBJETIVOS E PLANO GERAL DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo visou investigar percepções dos atores educativos sobre os CEF, com vista à sua problematização. Os alunos que frequentam estes cursos apresentam frequentemente um percurso escolar de insucesso, mas teremos de os integrar e acolher como parte da escola atual. Deste modo, este trabalho prende-se com a pertinência de, em contextos educativos potencialmente problemáticos, se promover a inclusão e a diferenciação no ensino.

É imperativo que se perspetive o ensino de alunos desfavorecidos e de culturas minoritárias de forma diferente. É fundamental que estes alunos sejam tratados como seres humanos capazes, o que implica a criação de ambientes humanizantes em sala de aula e a promoção de um ensino democrático, equitativo e ao alcance de todos: “a solução para o atual insucesso dos estudantes de culturas minoritárias é normalmente reduzida a encontrar os métodos, estratégias ou currículos pré-concebidos que funcionem com alunos que não respondem da forma prevista à chamada instrução “normal” ou regular” (Bartolomé, 2007: 34).

É este o caso dos CEF, mas compreender as finalidades da sua criação é também compreender a necessidade de, no panorama educativo atual, se criarem abordagens formativas que promovam a igualdade de oportunidades, e que abram mentalidades no sentido da operacionalização de estratégias diferenciadas, e da promoção de uma escola mais democrática e inclusiva. Assim, estudar os CEF significa interrogar culturas pedagógicas dominantes e equacionar a possibilidade de desenvolver pedagogias assentes em princípios democráticos,

equitativas, e nas quais se valorize o indivíduo. Sem elas, o ensino representa uma transferência de informação, vazia e desprovida de qualquer significado.

O estudo tem objetivos de natureza descritiva e interpretativa, procurando construir conhecimento útil a partir da voz dos agentes educativos:

- 1- Analisar percepções dos atores educativos nos CEF;
- 2- Problematicar práticas de educação (em línguas estrangeiras) nos CEF à luz de valores democráticos;
- 3- Identificar constrangimentos e potencialidades dos CEF.

Participaram no estudo 19 alunos do curso de serviço de mesa a quem eu lecionava inglês, a professora de espanhol, 2 ex-alunos dos cursos de serviço de mesa e o diretor pedagógico. O quadro 1 apresenta o plano geral de investigação.

Datas	Estratégia de recolha de informação	Participantes	Tipo de informação recolhida
Out. 2012	Questionário: “Refletindo sobre a tua experiência de aprendizagem no CEF e nas línguas estrangeiras...” (Anexo 1)	19 alunos CEF	Perspetivas futuras; CEF vs Ensino regular; Autoimagem nas aulas em geral e nas aulas de línguas; Dificuldades de aprendizagem; Gosto pelas línguas; Metodologias; Recomendações
Fev. 2012	Reflexão conjunta com os alunos (Anexo 3)	19 alunos CEF	
Abril. 2012	Entrevista conversacional com a professora de espanhol (Anexos 4 e 5)	Professora de espanhol da turma	Importância e valorização dos CEF; Constrangimentos e problemas de funcionamento; Autoimagem/atitude dos alunos CEF; Importâncias das línguas; Metodologias nas aulas de línguas
Maio 2012	Entrevista semi-estruturada (Anexos 6 e 7)	2 ex-alunos CEF	Importância do CEF na vida profissional; Autoimagem; Aspectos positivos e negativos dos CEF; Recomendações
Junho 2012	Entrevista semi-estruturada (Anexos 8 e 9)	Diretor pedagógico	Valorização e importância dos CEF; Metodologias; Constrangimentos e recomendações

Quadro 1. Plano geral de investigação

2.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

2.2.1 OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF)

A investigação levada a cabo neste estudo procura conhecer um pouco melhor os CEF e, analisando perspetivas dos atores educativos, pretende tecer algumas recomendações pedagógicas. Estes cursos são frequentados por alunos maioritariamente desmotivados, com elevadas taxas de insucesso anterior e provenientes de contextos sociais desfavorecidos. A regulamentação que orienta a sua criação aponta-os como “prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado” (despacho conjunto nº 453/2004). Assim, a intenção subjacente à criação dos CEF prendeu-se essencialmente com o combate ao insucesso e abandono escolares. Neste sentido, importará desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas.

A criação de ofertas alternativas de formação, nomeadamente os CEF e os Cursos Profissionais, nasce da necessidade de alargar a oferta formativa a jovens que não pretendam ingressar no ensino superior. Como alternativa ao abandono escolar, são criadas novas vias profissionalizantes, que fomentam a especialização numa determinada área técnica e, simultaneamente, garantem a conclusão do ensino básico ou secundário. Estabelecer uma ponte entre as instituições educativas e as empresas, garantindo ofertas educativas de qualidade, promove não só um desenvolvimento económico sustentável, mas também uma maior participação e um maior crescimento por parte dos nossos jovens, que, paralelamente à aquisição de conhecimentos técnicos e orientados para uma profissão, adquirem outros conhecimentos importantes para a sua formação.

Os CEF foram criados em 2002 e entraram em vigor no ano letivo 2005/2006 com vista ao combate do insucesso e abandono escolares e, simultaneamente, enquanto “meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa”(despacho conjunto nº 453/2004). Este despacho regula a organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento dos CEF, bem como a sua tipologia e respectivas matrizes. Estes cursos foram criados em parceria pelos Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho e

são financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Pretendem dar resposta à crescente mudança tecnológica e científica verificada em Portugal e na União Europeia, e às consequentes transformações sociais, económicas e linguísticas, fruto da grande mobilidade social verificada no contexto europeu.

Os CEF destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos em risco de abandono escolar, ou que abandonaram a escola antes da conclusão do 12º ano de escolaridade. Destinam-se, igualmente, a jovens que após a conclusão do 12º ano de escolaridade pretendem obter uma qualificação profissional e ingressar na vida activa. De acordo com os normativos legais, “os cursos devem respeitar (...) os referenciais definidos pelo Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) e da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) nas componentes sócio-cultural e científica, e pelo Ministério da Segurança Social e Trabalho através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) para a componente de formação técnica” (despacho conjunto nº 453/2004). O quadro 2 apresenta a tipologia e qualificações dos CEF.

<i>TIPO</i>	<i>QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL + HAB. LITERÁRIAS</i>	<i>DURAÇÃO</i>	<i>DESTINATÁRIOS</i>
1	Nível 1+ 6º ano	Até 2 anos	Jovens com habilitações literárias inferiores ao 6º ano com 2 ou mais retenções
2	Nível 2 + 9º ano	2 anos	Jovens com 6º ano concluído; frequência com ou sem aproveitamento o 7º ano ou frequência sem aproveitamento 8º ano
3	Nível 2 + 9º ano	1 ano	Jovens com 8º ano concluído e frequência do 9º ano sem aproveitamento.
4	Nível 2	1 ano	Jovens com 9º ano concluído, ou frequência sem aproveitamento de qualquer curso do ensino secundário e que pretendam ingressar no mundo profissional
5	Nível 3 + 12º ano	2 anos	Jovens titulares de um curso tipo 4 ou de um curso de 10º profissionalizante Jovens com aproveitamento no 10º ano ou com frequência sem aproveitamento no 11º que pretendam retomar a formação após interrupção superior a um ano letivo
6	Nível 3 + 12º ano	1 ano ou mais	Jovens com 11º ano concluído e frequência do 12º ano
7	Nível 3 + 12º ano	1 ano	Titulares de um curso científico-humanístico ou equivalente e que pretenda obter uma qualificação profissional num curso da mesma área

Quadro 2. Tipologia e qualificações dos CEF- Despacho conjunto 453/2004 (adaptado)

Os cursos são desenvolvidos e ministrados pela rede de escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e centros de gestão direta e participada pelo IEFP ou outras entidades formadoras acreditadas.

Relativamente à sua organização curricular, estes cursos organizam-se nas seguintes componentes de formação: componente sócio-cultural, componente científica, componente tecnológica e componente prática, visando o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos formandos. As componentes de formação sócio-cultural e científica organizam-se segundo disciplinas ou domínios; as componentes de formação tecnológica organizam-se segundo módulos de formação, associados a disciplinas; a componente de formação prática estrutura-se segundo um plano individual de formação e desenvolve-se no contexto de trabalho (estágio) que culmina numa prova de avaliação final (PAF) que conferirá a qualificação profissional de nível 2 ou 3.

Em relação ao acesso e seleção dos candidatos, têm por base um processo de orientação escolar e profissional a cargo dos centros de apoio sócio-educativo (CASE) e dos serviços de psicologia e orientação (SPO) dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, e dos centros de emprego em articulação com centros de formação profissional. O desenvolvimento dos cursos é assegurado por uma equipa pedagógica encabeçada pelo diretor de curso, cuja função é organizar, avaliar e articular interdisciplinarmente todo o curso e todo o percurso formativo dos alunos, promovendo o seu sucesso educativo. A avaliação das aprendizagens é contínua e “reveste um carácter regulador, proporcionando um reajustamento do processo de ensino aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita a apropriação pelos alunos/formandos de métodos de estudo e de trabalho e proporcione o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma maior autonomia na realização das aprendizagens” (despacho conjunto nº 453/2004). Os alunos concluem o curso quando obtêm uma classificação igual ou superior a 3 valores nos cursos de tipologia 1, 2 e 3, e uma classificação igual ou superior a 10 valores nos restantes cursos.

O quadro 3 apresenta a matriz curricular de um CEF - tipo 2, uma vez que o curso da turma que participou na investigação se enquadra nesta tipologia.

Matriz Curricular dos cursos tipo 2	
componentes de formação	total de horas de formação
Componente de formação sócio-cultural	
Língua Portuguesa	192
Língua Estrangeira	192
Cidadania e Mundo Atual	192
Tecnologias de Informação e Comunicação	96
Higiene e Segurança no Trabalho	30
Educação Física	96
Componente de formação científica	
Matemática Aplicada	210
Disciplina/Domínio específico	123
Componente e formação tecnológica	
Unidade(s) do itinerário de qualificação associado	768
Componente de formação prática	
Formação em contexto de trabalho	210

Quadro 3. Matriz curricular dos CEF- Tipo 2 (despacho conjunto nº 453/2004)- adaptado

Uma das disciplinas fundamentais nos CEF, presente em todos os cursos, é o inglês, cujo referencial varia consoante o curso. Os CEF têm um referencial próprio e cada escola tem autonomia para adaptar o referencial ao contexto onde está inserida. Verificamos que se trata de currículos flexíveis e, preferencialmente, ajustados à realidade e contexto de cada turma. Nas suas orientações metodológicas, o programa de inglês prevê a promoção de “atividades de consulta e pesquisa de materiais em suporte informático, na internet e em obras de referência de cunho tradicional, com a finalidade de desenvolver a autonomia do aluno, o seu espírito crítico e as suas capacidades de pesquisa e de trabalho colaborativo” (2005: 6).

Outra disciplina que assume um papel importante no curso de serviço de mesa, frequentado pela turma selecionada para a investigação, é o espanhol. A aprendizagem de línguas estrangeiras reveste-se de especial importância dada a crescente diversidade linguística e mobilidade social. Nos cursos de hotelaria, como é o caso deste curso, ainda se torna mais importante e indispensável a aprendizagem de línguas para um bom desempenho profissional. O

programa de espanhol prevê o desenvolvimento da competência comunicativa “orientada para a ação estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas (...) este programa não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende ser um instrumento regulador da prática educativa” (2006: 2-3).

No que diz respeito ao recrutamento dos alunos dos CEF, como já foi referido, são alunos de idades iguais ou superiores a 15 anos e com algumas repetências, e portanto em risco de abandono escolar. Na entrevista ao diretor pedagógico, este refere que o aluno-tipo nos CEF é aquele aluno que, dado o seu perfil académico, está desintegrado do sistema educativo, sente uma enorme revolta interior em relação à escola e, conseqüentemente, autoexclui-se dela, encontrando nos CEF uma segunda oportunidade para obter uma qualificação académica e uma certificação profissional que, pela via normal, não iria conseguir. Ainda segundo o diretor pedagógico, embora seja este o perfil dos alunos que ingressam nos CEF, isso não significa que sejam alunos menos capacitados ou menos habilitados. São apenas alunos que apresentam elevados índices de desmotivação, revolta e insucesso, urgindo intervir para a sua recuperação.

A criação dos CEF e dos Cursos Profissionais permitiu que se olhasse para o ensino com olhos humanizantes, adaptando currículos e olhando para cada aluno na sua individualidade. Há, contudo, muito caminho a percorrer nesta direção. Por outro lado, sabe-se pouco sobre o funcionamento destes cursos, o que justifica o presente estudo. São cursos que, pela sua natureza curricular e organizacional, requerem um olhar atento e crítico, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos. Considero que são cursos fundamentais na construção de identidade e autoestima de jovens que, por diversos fatores, não conseguiram a obtenção de qualificação pelas vias tradicionais do ensino. Deverão, por isso, ser valorizados e reconhecidos através de uma pedagogia assente em pressupostos de uma educação inclusiva.

2.2.2 A ESCOLA

A investigação que deu origem a este estudo foi levada a cabo numa escola da zona norte litoral do país. Trata-se de uma escola privada de ensino regular, cujo objetivo ao longo de 25 anos tem sido a formação de crianças e jovens deste a pré-primária ao 9º ano de

escolaridade. Em 2005/2006, a escola alargou a sua oferta aos Cursos de Educação e Formação, assumindo-se como garante de formação e qualificação a jovens provenientes de meios defavorecidos e com elevadas taxas de insucesso escolar. Existem na escola 2 Cursos de Educação e Formação: uma turma de Serviço de Mesa, turma que contribuiu para esta investigação, e outra turma de Cozinha constituída por 16 alunos. A escola está inserida num contexto essencialmente rural, cujas principais atividades económicas são a agricultura e a indústria.

2.2.3 OS PARTICIPANTES

O estudo envolveu uma turma de um CEF, dois ex-alunos de CEF, a professora de espanhol da turma e o diretor pedagógico. Segue-se uma caracterização sumária destes participantes.

I. A TURMA

O estudo envolveu a participação de uma turma de um CEF de tipo 2, de Serviço de Mesa, durante o segundo ano de frequência do curso, após o qual os alunos obtêm a habilitação correspondente ao 9º ano de escolaridade. Considerei pertinente realizar o estudo com esta turma uma vez que, estando no segundo ano do curso, teriam maior consciência quanto ao seu papel enquanto alunos de um CEF e quanto à importância destes cursos enquanto ofertas formativas alternativas. Outra razão que me levou a escolher esta turma predeceu-se com o facto de eu ser a diretora de turma, o que facilitou o acesso a informação sobre os alunos, bem como o contacto com os encarregados de educação, nomeadamente para obter o seu consentimento para audiogravar a reflexão conjunta sobre os resultados do primeiro questionário.

A turma era constituída por 19 alunos: 6 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Todos são provenientes de contextos rurais e os pais detêm habilitações literárias limitadas. No ensino regular, os alunos haviam completado o 6º ou o 7º anos de escolaridade. Os alunos apresentavam elevadas taxas de insucesso e um elevado grau de desmotivação quando ingressaram no curso. Uma das condições necessárias para a entrada neste tipo de cursos é a existência de uma ou mais retenções durante o percurso escolar anterior. Após analisar o processo individual de cada aluno, pude constatar que 4 alunos

entraram no curso com 3 retenções, 8 alunos com 2 retenções e 7 alunos com 1 retenção. As disciplinas apontadas pelos alunos como as mais difíceis ou as que apresentavam maior taxa de insucesso eram o Português e Inglês, o que poderá explicar a não predisposição para a aprendizagem de línguas aquando da sua entrada no curso.

O quadro 4 apresenta-nos uma caracterização geral da turma. Como se pode constatar, no 1º ano do curso já não havia negativas em Inglês, embora a quase totalidade do alunos manifestasse ainda bastantes dificuldades.

Nº	Nome	Sexo	Idade	Nº retenções no ensino regular	Classificação LE no 1º ano CEF	Hab. Literárias E.E	Disciplinas com maior dificuldade
1	A.R.	F	16	2	4	9º ano	Inglês, Português
2	A.	M	16	2	4	4º ano	Inglês, Português
3	A.C.	F	16	1	3	4º ano	Matemática
4	A.S.	F	15	1	3	Sem informação	Inglês, Português
5	B.	M	16	3	3	4º ano	Inglês, Português, Matemática
6	C.	M	15	2	3	9º ano	Inglês, Português
7	C.G.	F	16	2	3	Sem informação	Inglês, Português
8	D.	M	16	3	3	9º	Português e Matemática
9	D.M.	M	15	1	3	9º	Inglês, Português
10	J.P.T.	M	16	2	3	6º	Inglês, português
11	J.P.	M	15	1	3	4º ano	Português
12	J.A.	M	16	3	3	Sem informação	Inglês, Português
13	J.C.	M	16	2	3	9º ano	Inglês, português
14	L.	F	16	2	3	4º ano	Português e Matemática
15	R.	M	16	3	4	5º ano	Matemática
16	R.C.	M	16	1	3	Sem informação	Inglês, Português
17	S.S.	M	15	1	3	7º ano	Português e Matemática
19	S.	M	16	2	3	12º ano	Inglês, Português
20	S.M.	F	1	1	3	6º ano	Inglês, Português

Quadro 4 . Caracterização da turma de Serviço de Mesa

Ao conversar com os alunos pude compreender que antes do CEF percepcionavam a escola como um espaço que sempre os marginalizou e pretendiam apenas concluir o ensino básico para poderem ingressar rapidamente no mercado de trabalho. O contexto familiar dos alunos traduz-se em poucas oportunidades de diálogo e dificuldades ao nível da criação de

condições de estudo. Verificam-se, em muitos casos, situações familiares problemáticas e, conseqüentemente, falta de apoio e atenção aos alunos.

Foi com base em todas estas características que considerei importante realizar um estudo que tentasse conhecer e compreender as percepções destes alunos relativamente ao meio educativo em que estão inseridos com o objetivo de tecer algumas recomendações no sentido de melhorar práticas pedagógicas, com incidência no ensino de línguas.

II. OS 2 EX-ALUNOS

Os dois ex-alunos entrevistados têm ambos 20 anos e frequentaram um Curso de Cozinha e um Curso de Serviço de Mesa na mesma escola onde decorreu a investigação, tendo concluído o 9º ano e obtido a certificação profissional nos anos 2008 e 2009. São alunos distintos. Um dos alunos, aquando da entrada no CEF, pretendia apenas concluir o 9º ano, ao passo que o outro aluno tinha por objetivo a conclusão do curso para poder trabalhar na área. Neste momento, um dos alunos encontra-se a trabalhar na sua área de formação e o outro está ainda à espera mas com fortes probabilidades de conseguir. A conclusão do curso revelou-se de extrema importância, quer nas suas vidas profissionais, quer enquanto cidadãos. Decidi entrevistar estes ex-alunos para conhecer o seu ponto de vista enquanto alunos que frequentaram um CEF e conhecer a sua opinião sobre o acesso a oportunidades de emprego para ex-alunos CEF. Considerei igualmente importante registar as suas recomendações e conselhos para alunos em vias de ingressar num CEF.

III. A PROFESSORA DE ESPANHOL

A professora de espanhol começou a sua formação académica com uma licenciatura em Português e Francês na Universidade do Minho, concluída em 2001. Seguidamente, e por falta de colocação no domínio da sua formação inicial, decidiu frequentar um curso de espanhol, terminando a licenciatura em 2008 na Faculdade de Letras do Porto.

A nível de experiência profissional, para além de apresentar alguma experiência a nível do ensino básico e secundário regular, constam também no seu currículo algumas experiências de formação noutras modalidades de ensino, entre as quais os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e os Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF). As primeiras foram

desenvolvidas maioritariamente em entidades formadoras acreditadas. As segundas foram também desenvolvidas nesse contexto mas, na sua maioria, num estabelecimento de ensino privado (a escola onde foi realizado o estudo) e atualmente num estabelecimento de ensino público, onde se encontra colocada. No que diz respeito aos CEF já ministrados ou a serem ministrados pela professora, todos têm em comum a área de formação de hotelaria e restauração (Serviço de Mesa), assim como o tipo de formação – Tipo 2 ou Tipo 3.

No ano de realização da investigação, os alunos estavam a aprender espanhol pela primeira vez. A professora acedeu prontamente a colaborar no estudo, através da participação numa entrevista de natureza conversacional, como adiante se explicitará.

IV. O DIRETOR PEDAGÓGICO

O diretor pedagógico pertence à equipa de coordenação pedagógica da escola, e portanto conhece bem a realidade dos CEF não só ao nível pedagógico, como também ao nível institucional/ organizacional. Daí a importância do seu testemunho neste estudo, que prontamente se prestou a fornecer.

De entre as suas funções destaco: colaborar com a Direção na implementação de medidas que promovam o sucesso educativo dos alunos; colaborar em atividades de caráter não curricular que contribuam para o desenvolvimento cultural e social dos alunos; planificar e coordenar as atividades e projetos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações da Direção Pedagógica; articular com os diferentes departamentos curriculares (no caso do 2º e 3º ciclos e ensino secundário, CEF e cursos profissionais) o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem; acompanhar e orientar os docentes e os Diretores de Turma (2º e 3º ciclos e ensino secundário, CEF e cursos profissionais) nas suas funções, e conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos Titulares de Turma e Diretores de Turma em exercício e a outros docentes da escola para o desempenho dessas funções.

2.3 TIPO DE ESTUDO

A investigação desenvolvida corresponde a um estudo de caso descritivo e insere-se num paradigma naturalista e interpretativo (Guba & Lincoln, 1988), aproximando-se de uma visão construtivista crítica da educação (Kincheloe, 2003 e 2006).

O estudo sublinha a necessidade de uma pedagogia democrática e inclusiva e pressupõe que a investigação em educação deverá abrir as portas a uma pedagogia mais humanista e plural, tão necessária na sociedade atual, onde cada vez mais devemos olhar para os nossos alunos com olhos críticos e compreender os valores ideológicos e crenças que subjazem às suas atitudes. Como advoga Bartolomé,

“(...) um primeiro passo necessário para a reavaliação do sucesso ou insucesso de métodos de ensino usados com alunos desfavorecidos é a mudança de perspetiva – uma viragem de uma visão estreita e mecanicista da instrução para uma visão de âmbito mais largo, que tenha em consideração as dimensões política e sócio-histórica da educação.” (2007: 36)

Esta visão de educação aproxima-se do construtivismo crítico na medida em que valoriza a identidade dos alunos e perspetiva a educação como espaço de transformação social. Olha para cada aluno na sua singularidade e procura conhecer e respeitar experiências, contextos e ritmos de aprendizagem. Trata-se de uma visão que valoriza crenças e valores idiossincráticos, que constituem premissas fundamentais na construção de novos conhecimentos. Comprometidos com uma visão construtivista da educação, os professores deverão adoptar uma postura de compreensão e construção da consciência e identidade dos seus alunos e promover um ensino assente num modelo dialógico e ativo.

É esta visão de educação que atravessa este estudo de natureza descritiva, no qual se analisaram perceções dos atores educativos e se problematizaram práticas pedagógicas, no âmbito de um CEF, no sentido de compreender o seu valor educativo e tecer recomendações que possam melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente na educação em línguas estrangeiras.

Trata-se de um estudo de caso que se enquadra nas características apresentadas por Bassey: “conducted within a localized boundary of space and time (i.e. a singularity); into

interesting aspects of an educational activity, or programme, or institution, or system; mainly in its natural context and within an ethic of respect for persons (...)" (1999: 58).

No estudo dá-se particular importância à voz dos sujeitos:

"Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que *e/es* experimentam, o modo como *e/es* interpretam as suas experiências e o modo como *e/es* próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Psathas, cit. por Bogdan & Biklen, 1994: 51).

A investigação levada a cabo pretende salvaguardar esta dimensão qualitativa, respeitando os sujeitos, compreendendo-os num determinado contexto cultural e social, analisando as suas experiências e vivências de forma reflexiva e crítica. É uma investigação eticamente comprometida com valores democráticos, na qual se respeitam as regras de anonimato e confidencialidade, protegendo os intervenientes contra qualquer espécie de danos.

Pela triangulação das fontes de informação (questionários, reflexão com os alunos e entrevistas), procurou-se atingir um elevado grau de credibilidade e congruência de resultados na resposta aos objetivos traçados. O estudo procurou ainda pautar-se pelo rigor ético e pela *autenticidade* (Lincoln, 2001: 39). Espera-se que os resultados e recomendações emergentes possam ser transferíveis para contextos semelhantes, outra característica importante da investigação qualitativa.

2.4 ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

As estratégias de investigação utilizadas neste estudo são de natureza essencialmente qualitativa. Porque se trata de um estudo descritivo e interpretativo, centrado em percepções dos sujeitos, recorreu-se ao inquérito por questionário e entrevista, envolvendo quatro atores fundamentais neste estudo: os alunos de um CEF, a sua professora de espanhol, dois ex-alunos, e o diretor pedagógico.

A recolha e análise de dados foi realizada entre outubro de 2011 e junho de 2012 e contou com a participação ativa de todos os sujeitos. Foi iniciada com um questionário aos meus alunos numa das aulas de Inglês, seguido por uma sessão de reflexão conjunta, na qual se pretendeu compreender algumas das respostas obtidas. Seguidamente, e após ter toda a informação dos alunos, reuni com a professora de espanhol, para uma sessão de reflexão na qual eu também participei, enquanto investigadora e professora, transformando esta conversa numa partilha de ideias, percepções e considerações sobre os CEF e o papel das línguas em cursos desta natureza. Após a reflexão com a professora de espanhol, realizei duas entrevistas a dois ex-alunos, por forma a compreender o impacto dos CEF no seu percurso profissional. Finalmente, entrevistei o diretor pedagógico para compreender a perspetiva de alguém que assume um papel importante na gestão pedagógica ao nível da escola.

2.4.1 QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário passado aos alunos durante uma aula de 90m de Inglês, intitulado “Refletindo sobre a tua experiência de aprendizagem nos CEF e nas línguas estrangeiras” (Anexo 1). Tinha como principais objetivos conhecer as percepções dos alunos relativamente aos CEF, bem como compreender o seu papel e a sua imagem enquanto alunos antes do CEF e no CEF. Pretendia igualmente conhecer as suas percepções relativamente à aprendizagem da língua inglesa, bem como a sua importância, e procurou recolher algumas recomendações pedagógicas no sentido de melhorar práticas pedagógicas. Este questionário foi dividido em duas partes fundamentais. Na Parte A – *“Eu, enquanto aluno*

CEF” –, pretendia-se conhecer as opiniões dos alunos em relação ao curso em geral, suas perspectivas futuras, e sua autoimagem antes do CEF e durante o CEF. Na Parte B – “*Eu enquanto aluno(a) de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol)*” – pretendeu conhecer as predisposições dos alunos relativamente às aulas de língua estrangeira, solicitar algumas recomendações no sentido de melhoria de práticas pedagógicas e compreender a sua autoimagem enquanto aprendentes de línguas estrangeiras antes e durante do CEF. As últimas questões deste questionário centraram-se fundamentalmente na compreensão das razões que levaram ao insucesso e à dificuldade na aprendizagem das línguas e à sugestão de métodos e estratégias que poderão ajudar os alunos a colmatar essas dificuldades e, simultaneamente, ajudar os professores a conhecer melhor os seus alunos e facultar instrumentos relevantes e úteis ao sucesso pedagógico.

O quadro 5 apresenta os conteúdos do questionário.

Refletindo sobre a tua experiência de aprendizagem no CEF e nas Línguas Estrangeiras...
<p>PARTE A: EU, ENQUANTO ALUNO(A) DE UM CEF</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Razões da escolha do CEF 2./3. Atitudes face ao CEF 4. Importância do CEF 5. / 6./ 7. Perspetivas futuras 8. Ideias e sentimentos associados às aulas em geral 9. Autoimagem antes do CEF e no CEF 10. O que tem dificultado a aprendizagem antes do CEF e no CEF <p>PARTE B: EU, ENQUANTO ALUNO(A) DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (INGLÊS e ESPANHOL)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1./2./3. Atitudes face à língua estrangeira (Inglês e Espanhol) 4. Ideias e sentimentos associados às aulas de língua estrangeira 5. Autoimagem enquanto alunos de língua estrangeira 6. Negociação pedagógica nas aulas de língua estrangeira 7. O que dificulta a aprendizagem de língua estrangeira 8. Recomendações para os alunos e os professores de língua estrangeira 9. Resposta aberta: Sugestão, ideia ou comentário que os alunos possam acrescentar

Quadro 5. Conteúdos do questionário aos alunos

Uma vez que este era já o segundo e último ano em que a turma frequentava este CEF, pareceu-me adequado administrar o questionário logo em outubro, após um ano de experiência no curso. Os alunos responderam ao questionário e não se verificaram constrangimentos aquando do preenchimento. Sendo um questionário maioritariamente de resposta fechada, foi feita a contagem de respostas. Posteriormente, os dados serviram de base à reflexão conjunta com os alunos, a qual foi audiogravada.

2.4.2 SESSÃO DE REFLEXÃO COM OS ALUNOS SOBRE O QUESTIONÁRIO

Após o tratamento de dados do questionário, considerei importante promover em sala de aula uma sessão de reflexão, na qual os alunos pudessem explicar algumas das suas respostas. Tendo como condicionante o tempo, pois seria demasiado moroso analisar com os alunos todas as respostas, optei por refletir com eles sobre as questões que me pareceram mais relevantes. Estas questões prenderam-se essencialmente com a sua percepção em relação ao CEF que frequentam, a sua autoimagem enquanto alunos do ensino regular e enquanto alunos CEF, o seu percurso na aprendizagem da língua estrangeira, as suas limitações na referida aprendizagem e as estratégias para a melhorar. Apresentei resultados do questionário com o auxílio de um powerpoint e audigravei a sessão, cuja transcrição se encontra no anexo 3. Procurei que os alunos refletissem sobre as razões que os levaram a escolher determinada resposta. Esta reflexão teve como objetivo ajudar a compreender alunos que ingressam num CEF, as suas motivações, expectativas e predisposições, e valorizar os seus testemunhos não só em termos pedagógicos, mas também em termos sociais e humanos.

2.4.3 SESSÃO CONJUNTA DE REFLEXÃO COM A PROFESSORA DE ESPANHOL

Esta sessão de reflexão foi realizada em abril de 2012 com o objetivo de conhecer percepções da professora de espanhol relativamente a alunos CEF e tomar consciência de abordagens e metodologias que podem ser implementadas com sucesso em aulas de língua. Optou-se por uma entrevista de natureza conversacional, audiogravada, cuja transcrição se encontra no anexo 5, e na qual ambas trocámos ideias e sugestões de ação no sentido de melhorar práticas pedagógicas, olhando para estes alunos na sua individualidade e valorizando vivências e ritmos de aprendizagem. A informação recolhida foi cruzada com outras fontes e

serviu de base a recomendações que poderão ser úteis na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas. O quadro 6 apresenta os tópicos que serviram de base a esta entrevista e que foram previamente fornecidos à professora.

Sessão de reflexão conjunta - professora de inglês e professora de espanhol - <i>GUIÃO</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Qual é a nossa opinião pessoal sobre a importância dos CEF no contexto educativo atual? Em que medida consideramos pertinente a existência destes cursos?2. Como achamos que os CEF são vistos pela comunidade educativa – gestores, professores, alunos e encarregados de educação? Em que medida estes cursos são valorizados por todos eles?3. Quais são os principais problemas de funcionamento dos CEF e que medidas poderiam ser tomadas para os colmatar?4. Concretamente no ensino de línguas, quais são os principais problemas que temos sentido com estes cursos e como temos tentado colmatá-los?5. Concretamente nesta turma, como reagem os alunos às nossas propostas em sala de aula? O que tem corrido bem e menos bem no trabalho com estes alunos?6. No questionário passado a estes alunos, verifica-se um aumento da sua autoestima desde que frequentam o CEF. O que poderá explicar isto? E será que as disciplinas de língua estrangeira têm contribuído para este sentimento dos alunos?7. Será que o ensino das línguas estrangeiras nos CEF corresponde ao que se prevê nas orientações metodológicas para estes cursos? Por exemplo, em que medida se respeitam os ritmos de aprendizagem dos alunos e se promove a diferenciação pedagógica? Que estratégias temos experimentado ou poderiam ser experimentadas neste sentido? Quais os entraves que temos encontrado ou podemos encontrar?

Quadro 6. Guião da sessão de reflexão conjunta com a professora de espanhol

2.4.4 ENTREVISTA A 2 EX-ALUNOS CEF

Esta entrevista foi realizada em maio com o objetivo de conhecer percepções de alunos que já terminaram o curso e trabalham na sua área de formação. Considerei particularmente importante a realização destas entrevistas, na medida em poderiam evidenciar o valor destes cursos na vida de jovens que, não tendo oportunidade nem lugar num ensino regular, acabam por encontrar saídas profissionais igualmente válidas em percursos alternativos, nomeadamente nos CEF. A entrevista também contribuiu para conhecer a imagem que os ex-alunos têm de um CEF e o testemunho que dão a alunos que poderão vir a ingressar neste tipo de curso. Foi uma

entrevista audiogravada e a sua transcrição encontra-se no anexo. A informação recolhida foi cruzada com outras fontes.

O quadro 7 apresenta o guião da entrevista.

Entrevista semi-estruturada a ex-alunos CEF- <i>GUIÃO</i>
<p>Sexo:_____ Idade:_____ CEF frequentado:_____</p> <p>Ano de conclusão do CEF:_____ Situação profissional:_____</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Por que razões decidiu frequentar um CEF? 2- Considera que foi melhor aluno(a) no CEF do que era anteriormente? Se sim, em que aspectos e como explica essa melhoria? /Se não, porquê? 3- No caso específico da aprendizagem das línguas estrangeiras, considera que foi melhor aluno(a) no CEF do que era anteriormente? Se sim, em que aspectos e como explica essa melhoria?/ Se não, porquê? 4- Acha que foi importante aprender línguas estrangeiras no CEF que frequentou? Porquê? 5- Notou diferenças entre os métodos de ensino das línguas estrangeiras no CEF e no ensino regular? Se sim, quais?/ Se não, como era o método em ambos os casos? 6- O Ministério da Educação prevê que os CEF devem desenvolver a autonomia dos alunos. Considera que isso se verificou no seu caso? 7- Considera que o CEF que frequentou foi importante para a sua vida profissional? Porquê? 8- Quais foram os aspectos mais positivos e mais negativos da sua experiência no CEF que frequentou? 9- Acha que os CEF são tão importantes como os cursos do ensino geral? Porquê? 10- Que conselhos daria a colegas seus que quisessem frequentar um CEF?

Quadro 7. Guião de entrevista aos ex-alunos

2.4.5 ENTREVISTA AO DIRETOR PEDAGÓGICO

O último instrumento de recolha de informação foi uma entrevista semi-estruturada ao diretor pedagógico realizada em junho de 2012. Este instrumento contribuiu para conhecer a perspetiva de quem conhece uma realidade mais abrangente e poderá tecer algumas recomendações na abordagem pedagógica destes cursos, bem como apontar algumas das suas potencialidades e limitações.

O quadro 8 apresenta o guião da entrevista.

Entrevista semi-estruturada ao diretor pedagógico dos CEF- GUIÃO

1. Considera os CEF tão importantes como os cursos do ensino regular no atual sistema de ensino português? Porquê?
2. Considera que os CEF são tão valorizados pelos alunos e pelos professores como os cursos do ensino regular? Porquê?
3. Considera que há diferenças entre os alunos dos CEF e os dos cursos de ensino regular? Se sim, quais?
4. Na sua opinião, que motivações levam os alunos a escolher um CEF?
5. Considera que os atuais currículos dos cursos CEF são adequados aos alunos? Em que sentido?
6. Considera que deverão existir diferenças entre os CEF e os cursos de ensino regular em termos de metodologias de ensino? Se sim, quais? Se não, porquê?
7. De acordo com a sua experiência, quais são as metodologias mais usadas pelos professores nos CEF?
8. Na posição de diretor, que balanço faz dos CEF em termos de potencialidades, constrangimentos e medidas de melhoria necessárias?

Quadro 8. Guião de entrevista ao diretor pedagógico

A entrevista foi audiogravada e a transcrição encontra-se no anexo 9. A informação recolhida foi cruzada com outras fontes.

Apresentado o estudo na sua dimensão contextual e metodológica, passamos no capítulo seguinte à análise da informação recolhida.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES SOBRE OS CEF?

A investigação levada a cabo pretende alertar para a necessidade de abordagens democráticas e inclusivas nos CEF. De certo modo, o estudo pressupõe a necessidade e a vontade de colocar estes alunos *“no mapa”* (Jiménez Raya, et al., 2007), problematizando a sua formação por referência a princípios de uma pedagogia para a autonomia.

Pretende-se, através das vozes dos participantes, promover um ensino mais direcionado para a democratização e a inclusão, atendendo aos ritmos de aprendizagem de cada aluno e respeitando as suas experiências e vivências. Torna-se fundamental a prática da democracia e da responsabilidade na escola, cuja “participação na vida da turma ou do estabelecimento é um poder legítimo real e uma fonte inesgotável de aprendizagens para o futuro” (Perrenoud, 2002: 47).

Quando convidados para fazerem parte do estudo, contribuindo positivamente com as suas percepções e recomendações, os alunos e os demais participantes mostraram-se, desde logo, entusiasmados e bastante predispostos a fazê-lo. As suas contribuições foram extremamente valiosas e úteis na compreensão e análise destes cursos, não só de um ponto de vista geral, mas também no que diz respeito à educação em línguas estrangeiras e à forma como os professores podem promover a autonomia destes alunos num contexto educativo problemático.

Procedendo à triangulação da informação obtida, estruturei a sua análise em dois grandes temas, divididos em subtemas. O capítulo organiza-se, então, da seguinte forma:

Os CEF enquanto oferta formativa alternativa

- Razões da escolha do CEF
- Valorização e importância dos CEF
- Relação professor/aluno nos CEF
- Ideias/sentimentos associados às aulas no CEF
- Autoimagem (CEF vs. Ensino Regular)
- Dificuldades na aprendizagem(CEF vs. Ensino Regular)

- Constrangimentos e recomendações

A educação em línguas estrangeiras nos CEF

- Ideias/sentimentos associados às aulas de línguas e sua importância
- Participação na gestão da aprendizagem
- Constrangimentos e recomendações

3.1 OS CEF ENQUANTO OFERTA FORMATIVA ALTERNATIVA

Neste primeiro tema de análise, convoco informação recolhida nas diversas fontes acerca de dimensões gerais dos CEF, o que nos permite compreender o significado que estes cursos assumem enquanto oferta formativa alternativa. Serão evidenciados os dados considerados mais relevantes (todos os dados recolhidos podem ser consultados nos anexos 1 e 2).

3.1.1 RAZÕES DA ESCOLHA DO CEF

No momento da entrada para um CEF, os alunos, na sua maioria desmotivados e com elevadas taxas de insucesso escolar, têm consciência de que este tipo de curso lhes garante a conclusão do 9º ano de escolaridade e, simultaneamente, lhes confere uma certificação profissional, o que será importante para a entrada no mercado de trabalho. Como afirmou um dos ex-alunos, “O CEF dá certificação e dá-me uma carteira profissional e pode despertar na pessoa o gosto por aquela área e continuar a fazer formação” (entrevista a um dos ex-alunos, 2012). Como refere ainda um dos alunos da turma, “Nós temos mais oportunidades que no ensino geral, porque ficamos com o 9º ano e com um diploma. Podemos ir para o mundo do trabalho enquanto os outros ainda não” (reflexão conjunta, 2012).

. Na altura de escolher o curso de Serviço de Mesa, os alunos desta turma pensaram igualmente nas perspetivas futuras que o curso lhes poderia trazer, e portanto essa foi uma razão que “pesou” na sua decisão final, como se observa no quadro 9.

Porque escolheste o CEF que frequentas? Podes assinalar (x) mais do que uma razão.

Acho que a área da hotelaria me dá boas perspetivas futuras	13
Gosto da área da hotelaria	10
Interessava-me um curso prático	10
O CEF dá-me equivalência ao 9º ano em menos tempo	8
Frequentar um CEF é mais fácil que frequentar o ensino regular	5
Não havia mais nenhum outro curso que me interessasse	3
Outra razão (Qual?): Estar perto de casa; Mudar de escola	2
Pretendo ingressar rapidamente no mundo profissional	2

Quadro 9. Razões da escolha do curso

No sentido de uma melhor compreensão das motivações que movem os alunos aquando da escolha de um CEF, na sessão de reflexão conjunta refleti com eles sobre as suas expetativas e as suas perspetivas futuras. O primeiro pensamento dos alunos era realmente a conclusão do CEF e a entrada no mundo do trabalho. Não obstante, ao longo do primeiro ano verificou-se alguma mudança nas suas expetativas, ao tomarem consciência de que seria importante o prosseguimento de estudos na área:

D: Mas ó stora, ali diz rapidamente, e nós não queremos rapidamente, nós ainda queremos continuar mais 3 anos.

Prof.: Mas a ideia por exemplo, não era entrar no CEF, fazer o CEF e depois ir logo trabalhar? Não era esse o primeiro objectivo.

D: O primeiro objetivo era, mas agora não...

Prof.: Ah, então houve alguma coisa que mudou?

C: Mas quem pôs estas 2 é porque não queria mais escola, e queria trabalhar e ganhar dinheiro.

Prof.: Certo, então vocês acham que um CEF não serve só para ir para o mundo do trabalho? Serve para outras coisas?

C: Serve para começar.

D: Tirar o 9º ano por exemplo.

Prof.: E depois de tirares o 9º ano o que podes fazer?

A C: Posso ir para o profissional e aí ter mais perspetivas para o futuro.

Prof.: Ter mais perspetivas para o futuro, portanto acham que o CEF pode ter mais perspetivas para o futuro.

Alunos: Vai ajudar.

ST: É um começo.

(excerto da reflexão conjunta, 2012)

Nota-se que estes alunos se sentem de alguma forma motivados e valorizados, e isso incentiva-os a continuar e a desenvolver o seu processo de aprendizagem.

O aluno-tipo de um CEF é um aluno que, pelo seu percurso um pouco atribulado no ensino regular, procura nos CEF uma segunda oportunidade de aquisição de conhecimentos e competências, mas sobretudo uma possibilidade de entrada no mercado de trabalho com uma certificação profissional. São alunos, segundo as palavras do diretor pedagógico, “com uma certa idade, já desajustada do ano em que deviam estar, portanto alunos com repetências e alunos com uma forte probabilidade ou de já estarem em situação de abandono ou virem a transformar-se em situações de abandono” (entrevista ao diretor pedagógico, 2012). São, portanto, alunos que buscam na escola, que outrora os excluiu, uma última oportunidade de crescimento social, intelectual e académico, e portanto as suas ambições passam, numa primeira fase, pela conclusão do 9º ano e consequente entrada rápida no mercado de trabalho, uma vez que se trata de alunos, na sua grande maioria, revoltados com a escola e cansados do seu sistema de ensino. Contudo, no decurso do CEF, os alunos vão tomando consciência de que podem ir mais longe numa vertente mais profissional e prática do ensino, e efetivamente podem especializar-se numa determinada área. A oferta formativa de cursos profissionalizantes e práticos veio proporcionar uma saída viável e qualificada para alunos que pretendam obter da escola uma segunda oportunidade, uma vez que se autoexcluíram dela e simultaneamente foram excluídos e afastados de um sistema educativo no qual não tinham lugar. Estes cursos permitem que os alunos repensem a sua condição educativa e se lancem em desafios que os tornarão cidadãos responsáveis e academicamente qualificados. Segundo o diretor pedagógico, é realmente importante apostar em cursos desta natureza, pois “temos alunos a prosseguir estudos, a ir para cursos profissionais, e isso é muito salutar porque vemos que afinal de contas a escola acabou por cumprir a sua missão e os alunos também acabaram por verificar que a escola afinal não era tão má como eles pensavam que era” (entrevista ao diretor pedagógico, 2012).

De facto, verificamos que as suas perspetivas futuras vão mudando à medida que se envolvem e participam no curso. Poderão, efetivamente, passar por uma entrada rápida e qualificada no mercado de trabalho, mas tenho tido a oportunidade de verificar que a grande maioria dos alunos acaba por prosseguir estudos num curso profissional quando termina o CEF. Destes 19 alunos, 9 prosseguiram estudos na mesma escola e decidiram frequentar um Curso Profissional de Restauração; 4 prosseguiram estudos noutra escola e 6 não prosseguiram estudos, ficando apenas com o 9º ano e a certificação profissional.

3.1.2 VALORIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA DOS CEF

A questão da valorização e importância atribuída a estes cursos e a percepção que os alunos têm deles foram temas particularmente trabalhados, quer com os alunos e ex-alunos, quer com a professora de espanhol e o diretor pedagógico.

Verificou-se que todos os participantes são unânimes ao afirmar que a ideia da população em geral é associar os CEF a cursos “de segunda”, rotulando os alunos como “ignorantes”, “incapazes” ou mesmo, nas palavras da professora de espanhol, “burros”. Ainda segundo esta professora, a perspetiva que as pessoas têm dos alunos dos CEF é que são alunos problemáticos, provenientes de contextos sociais e económicos igualmente problemáticos, e que estão na escola para causar problemas aos professores. Esta é a visão que a sociedade tem frequentemente dos CEF, como também refere o diretor pedagógico quando afirma: “Do ponto de vista da representação social (...) a sensação que continua a pairar é que isto são tudo cursos de segunda ou terceira categoria e essa é a marca que se “cola” a estas ofertas formativas e que nós temos de retirar” (entrevista ao diretor pedagógico, 2012).

O que emerge das entrevistas e sessões de reflexão que realizei é que os alunos dos CEF são “rotulados” pela sociedade em geral, que não conhece as suas particularidades ou o seu *background*. Há uma série de variáveis que temos que ter em conta quando nos referimos a estes alunos e às condicionantes que fizeram com que tivessem que frequentar um CEF. Na reflexão com a professora de espanhol, ela aponta os CEF como bastante importantes enquanto alternativa a um ensino “regular”, que não tem nada de novo para oferecer aos alunos e que os desmotiva. E desmotiva-os não só devido aos conteúdos pouco aliciantes e desfasados do seu

contexto, mas também devido a situações familiares, económicas e sociais bastante problemáticas. Importa, contudo, desmistificar a ideia de que estes alunos são os “incapacitados”, os “rebeldes”, os “ignorantes”, pois muitos deles revelam-se alunos bastante motivados e capazes quando frequentam um CEF.

Esta questão da valorização dos CEF foi também abordada na reflexão com os meus alunos e o que se conclui é que os próprios alunos têm consciência de que os CEF são ofertas alternativas para quem não consegue obter aproveitamento pelas vias normais. Esta consciência, quando associada a uma representação social pejorativa, torna-se negativa e nefasta, pois contribui para a baixa autoestima dos alunos, que só se altera à medida que estes vão frequentando o CEF e verificando que a sua voz é ouvida e as suas ideias valorizadas. Portanto, torna-se fundamental reverter este quadro e assumir que os CEF são de facto “segundas oportunidades”, revestindo-se de importância e valor no crescimento e desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos alunos. Os seguintes excertos da interação com os alunos mostram que as suas representações se alteram neste sentido:

Prof: Quando vos disseram que vocês vinham para um CEF no ano passado o que vocês pensaram?

Primeiro pensamento.

D: Ia tirar notas muito melhores do que no ensino público.

Samuel: Primeiro pensamento? Ia fazer asneiras para ser expulso e regressar ao mesmo sítio donde vim

Prof: Foi isso que pensaste?- O que pensaram que era um CEF?

S: Pra mim o CEF eram os burros;

A: Íamos ter uma nova oportunidade.

C: Era uma maneira fácil de tirar o 9º ano.

AR: E de avançarmos mais depressa.

Prof: Neste momento o que consideram que é o CEF?

C: É uma oportunidade para o futuro.

S: Que não é o que nós pensávamos e que não íamos poupar anos, muito pelo contrário.

(...)

Prof: Se tivessem que explicar a alguém, se alguém que não conhece a realidade portuguesa viesse aqui, e se tivessem de explicar o que era um CEF, o que vocês diziam?

S: Que um CEF, ao contrário do que as pessoas pensam é uma coisa boa. E que os alunos que estão aqui não são menos capacitados do que os que estão lá fora, na escola normal.

AR: E que poderá haver gente mais inteligente num CEF ou profissional do que num curso do ensino geral

Prof: E em relação ao comportamento?

AR: Comportamento, há a mentalidade que as pessoas que vêm para um CEF ou profissional são rebeldes e têm mau comportamento e má educação. Por vezes não é isso que se demonstra.

(excerto da reflexão conjunta, 2012)

Relativamente à importância atribuída aos CEF no contexto educativo atual, todos os intervenientes são igualmente unânimes quando referem que esta oferta formativa é extremamente benéfica e importante dada a conjuntura económica e social e a mobilidade social com que nos deparamos atualmente. Torna-se fundamental, na voz dos participantes, a alternativa a um ensino no qual os alunos não se integravam e não conseguiam obter resultados positivos, ou porque “não querem saber da escola” (reflexão com a professora de espanhol, 2012), ou porque “a escola os ‘baniu’ do seu seio” (entrevista ao diretor pedagógico, 2012). Estes cursos assumem-se, claramente, como uma alternativa importante para reconduzir estes jovens na sua aprendizagem e na obtenção de qualificações que os possam ajudar no futuro. Igualmente importante na voz do diretor pedagógico é o facto destes cursos surgirem como alternativa para “não contar para a estatística como abandono e insucesso escolares”. Esta questão do abandono e insucesso escolares foi decisiva na criação desta oferta formativa alternativa.

3.1.3 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NOS CEF

A relação professor-aluno reveste-se de uma grande importância no sistema educativo em geral. Esta relação determina o sucesso ou insucesso dos alunos. Nas ofertas formativas alternativas, ela torna-se ainda mais importante, pois os alunos já estão descontentes com o sistema educativo, com a escola, com os professores. Sentem-se marginalizados e desmotivados quando entram num CEF. Se o professor não tiver a sensibilidade de compreender o estado de espírito dos seus alunos, dialogar com eles no sentido de os conhecer melhor e ajudá-los no seu percurso formativo, os alunos não se envolverão no processo e perde-se o objetivo subjacente a uma pedagogia transformadora, que é o desenvolvimento da autonomia baseado na participação e negociação pedagógicas. Foi muito interessante verificar que nos CEF os alunos têm consciência de que os professores foram preponderantes no seu sucesso educativo: as

metodologias usadas e a sua relação com os professores foram determinantes para o seu envolvimento e motivação. Podemos concluir que a relação professor-aluno nos CEF é fundamental e determinante para a transformação destes alunos, que outrora se autoexluíram de uma escola que não os valorizava, mas que encontram nos CEF a motivação necessária para assegurar um futuro de qualidade.

Quer na sessão de reflexão com os alunos, quer nas entrevistas aos ex-alunos, as opiniões foram unânimes quando afirmam que os professores os ajudaram imenso e foram muito importantes para a sua formação. Na sessão de reflexão que realizei com os alunos, após a resposta ao questionário, verifiquei que sentem um carinho muito especial pela escola e pelos professores, muito devido ao facto de ser uma escola pequena. Referem que numa escola pública de massas, não teriam as mesmas oportunidades de aprendizagem que têm ali. Esta discussão alerta para a necessidade de transformação do papel e atitude do professor quer trabalhe no ensino público, quer trabalhe no ensino privado. É fundamental que o aluno se torne parte do processo ensino-aprendizagem para que se possa envolver, e é fundamental que o professor tenha a capacidade de dialogar e ouvir os seus alunos. Segundo Kincheloe: “When teachers listen to their students and elicit their opinions and perspectives a variety of benefits are derived” (Kincheloe, 2003: 134). Ao ouvir estes alunos, tive a oportunidade de conhecer as suas percepções relativamente à escola e aos professores, percepções estas muito conscientes e maduras. Os alunos, de forma bastante responsável, têm plena consciência de que estes cursos lhes proporcionam uma segunda oportunidade, são cursos de um cariz mais prático e por isso muito mais apelativos, e têm professores que se preocupam com eles, o que faz toda a diferença. Eis alguns testemunhos dos alunos na reflexão conjunta:

AR: Nesta escola privada, como somos menos do que numa pública, temos um grupo de pessoas que apostam mais em nós, por sermos menos, e que nos dão outras possibilidades de aprendermos e podemos usufruir de outras coisas que se calhar uma escola pública não tem condições para nos dar

S: E proporcionam-nos outro meio de vida, mesmo dentro da escola, porque nós passamos mais tempo a conviver dentro da escola do que propriamente em casa e dão-nos condições que todos temos direito.

D: Já nesta escola convivemos mais com os professores. Noutra escola não, o professor saía da sala nunca mais o víamos. Ia para a sala dos professores. Aqui não passamos, estamos sempre à beira dos professores, estamos sempre a falar com eles.

Prof: E acham que isso é útil? É útil para o vosso crescimento?

D: Sim, se calhar muitos detestavam os professores e é sempre assim que pensamos, mas se convivemos com eles vemos que são pessoas porreiras.

AR: Aqui não há divisão entre uma sala para professores e outra para alunos é toda a mesma. Então assim nós vemos que não há mais do que nós, são sempre mais do que nós mas não mostram que são mais do que nós.

Prof: Sentem que são pessoas que vos podem ajudar.

AR: E não têm problemas em estar no mesmo sítio que nós e usar as mesmas coisas que nós.

S: E acima de tudo que nos respeitam como se fôssemos do mesmo estatuto.

AC: E ensinam-nos a crescer.

R: E além de ser professores também são nossos amigos.

Prof: E isso fez com que a vossa atitude também mudasse.

ST: Aumentasse a nossa responsabilidade.

(Excerto da reflexão conjunta, 2012)

Do mesmo modo, os ex-alunos referem que a relação professor-aluno foi decisiva no seu percurso e no seu sucesso. Consideram preponderante a diversidade de metodologias utilizadas e o facto de os professores não desistirem deles. Enquanto professora, estas afirmações fazem-me questionar as práticas e as metodologias, no sentido de as melhorar para que os meus alunos, todos eles de CEF e cursos profissionais, possam beneficiar de um ensino simultaneamente de qualidade, apelativo, rico e motivador.

Da reflexão com a professora de espanhol, surgiram percepções importantes, nomeadamente sobre os papéis do professor e do aluno. Esta questão vai um pouco ao encontro da questão da relação professor-aluno, pois se os papéis se alteram, se o professor deixa de centrar a aula em si e se transforma em facilitador de aprendizagem, a sua relação com os seus alunos vai melhorar. Nas palavras da professora de espanhol,

“(…) sem dúvida alguma que se o professor concentra a aula em si próprio não vai de maneira alguma conseguir cativar (...) nenhum aluno, muito menos este género de alunos, uns alunos que já sabemos que às vezes têm um défice de concentração menor, que conseguem ter gostos e interesses diferentes, por isso aquilo que realmente cabe ao professor ter que fazer é precisamente arranjar propostas que vão ao encontro do aluno, e aí falo precisamente em propostas mais práticas, propostas que consigam envolver o aluno na sala de aula,” (sessão de reflexão com a professora de espanhol, 2012).

Ao analisar as questões relativas à relação professor-aluno, atendendo às respostas dos participantes, pude constatar que estes são unânimes quando afirmam que é fundamental uma boa relação entre professor e alunos para que o sucesso na aprendizagem, especialmente nestes cursos, seja assegurado. Esta relação passa, sem dúvida, por uma empatia mútua, uma compreensão, por parte do professor, do *background* social, económico e familiar dos seus alunos e, fundamentalmente, por uma transformação nos papéis do professor e do aluno em sala de aula. O professor passará a ser um facilitador da aprendizagem, um conselheiro que ajuda o aluno no seu processo de construção de conhecimento, de forma a que este se torne figura central da sua aprendizagem, assumindo uma atitude responsável e autónoma. Numa visão transformadora da educação, esta alteração nos papéis é fundamental, resultando numa maior motivação e autonomia. O que se pretende com esta visão de educação é que o aluno deixe de ver a escola como algo longínquo e extrínseco ao seu crescimento social e intelectual, mas que a percepcione como um meio de integração e inclusão social, cuja função se prende com a criação de seres academicamente capazes, mas simultaneamente com a criação de seres responsáveis e equilibrados do ponto de vista afetivo e social. Para tal, e segundo Benson & Voller, o papel do professor é extremamente importante:

“(...) along the road that leads to autonomy, we need to remain faithful to three fundamental assumptions. The first is that language learning is an interpretative process, and that an autonomous approach to learning requires a transfer of control to the learner. The second is to ensure that our teaching practices, within the external constraints imposed upon, reflect these assumptions, by ensuring that they are based on a process of negotiation with learners. The third is to self-monitor our teaching, to observe and reflect upon the teaching strategies we use and the nature of the interactions we set up and participate in.” (1997: 112-113)

3.1.4 IDEIAS OU SENTIMENTOS ASSOCIADOS ÀS AULAS NO CEF

Falar de ideias ou sentimentos associados a alguma situação, é, sem dúvida alguma, falar de atitudes em relação a essa mesma situação. A atitude destes jovens em relação aos CEF foi evoluindo. Na sessão de reflexão conjunta observei que, efetivamente, quando iniciaram este percurso, os alunos vinham com uma impressão bastante negativa, muito devido às representações sociais de que já falámos anteriormente. Consideravam os CEF como os cursos dos incapacitados e dos ignorantes, e apenas queriam terminar o 9º ano para saírem de vez da escola, dado o tamanho cansaço. Contudo, à medida que foram frequentando o CEF, foram dando conta de que, afinal, este curso era uma oportunidade interessante de futuro, foram percebendo que os formadores e a restante comunidade educativa os ajudavam e os impeliam a continuar, não desistindo deles, e tomaram consciência de que não é um curso para incapacitados mas é um curso de cariz prático, com boas perspetivas futuras, interessante e motivador. Esta mudança de atitude por parte dos alunos explica os sentimentos associados às aulas no CEF, pois na sua maioria, como podemos verificar no gráfico 1, são sentimentos positivos.

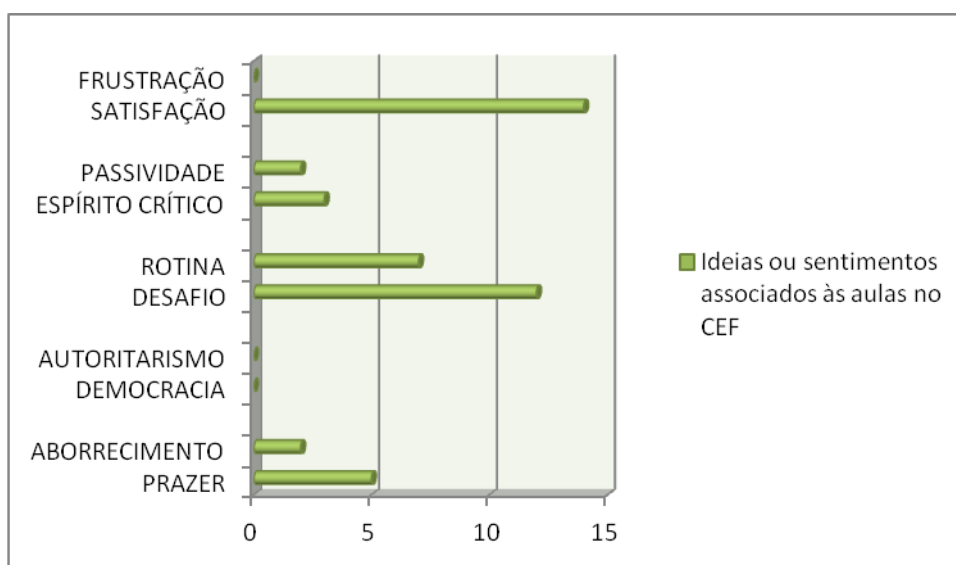


Gráfico 1. Sentimentos associados às aulas no CEF- resposta ao questionário

No questionário inicial, uma das perguntas referia-se especificamente às ideias ou sentimentos associados às aulas, agrupados no gráfico em pares de opostos. Na reflexão conjunta com os alunos, observei que associam as aulas no CEF a ideias e sentimentos positivos, embora a existência de 7 alunos que associam as aulas à ideia de rotina me tivesse causado algum desconforto. Perguntei-lhes o que entendiam por “rotina”. Eis as suas respostas:

C: Todos os dias temos que vir para as aulas. É sempre a mesma coisa.

Prof: Mas e nas aulas, rotina, o que é rotina?

S: É fazer, por exemplo, sempre escrever, escrever, escrever. É sempre as mesmas coisas. Não mudar a maneira de ensinar.

D: Ser sempre teórico, em vez de abordar outro tipo de aprendizagem entre nós.

Prof.: Queres dizer que dentro das teóricas poder-se-ia arranjar outras...

Alunos: ...práticas

S: Grupos, trabalhos e assim (excerto da reflexão conjunta, 2012).

Os alunos reconhecem que as metodologias utilizadas nas aulas deviam ser mais diversificadas, práticas e aliciantes. Esta diversificação é uma condição fundamental para um melhor desenvolvimento académico e social, para o aumento da motivação e melhoria na qualidade das aprendizagens. Cada vez mais os alunos estão atentos à construção de conhecimento, querem fazer parte do processo, querem sentir que são importantes, que a sua voz é ouvida e valorizada, e querem contribuir para as decisões tomadas na sala de aula. O professor que decidir partilhar este poder terá certamente alunos mais envolvidos.

Como se observa o gráfico 1, nenhum aluno associa as aulas à ideia de “democracia” e muito poucos as associam a “espírito crítico”. É importante referir que durante a reflexão essa questão foi abordada e os alunos tiveram alguma dificuldade em definir o conceito de “democracia”, o que poderá indiciar o domínio de práticas onde a negociação pedagógica é reduzida e onde os alunos não participam diretamente na construção e avaliação das práticas de ensino e aprendizagem. Estes aspetos são, como vimos atrás, essenciais a uma pedagogia para autonomia (Vieira, 1998).

3.1.5 AUTOIMAGEM (CEF VS. ENSINO REGULAR)

Em relação às percepções de autoimagem dos alunos, verificam-se muitas diferenças entre o ensino regular e o CEF, como se pode verificar no gráfico 2.

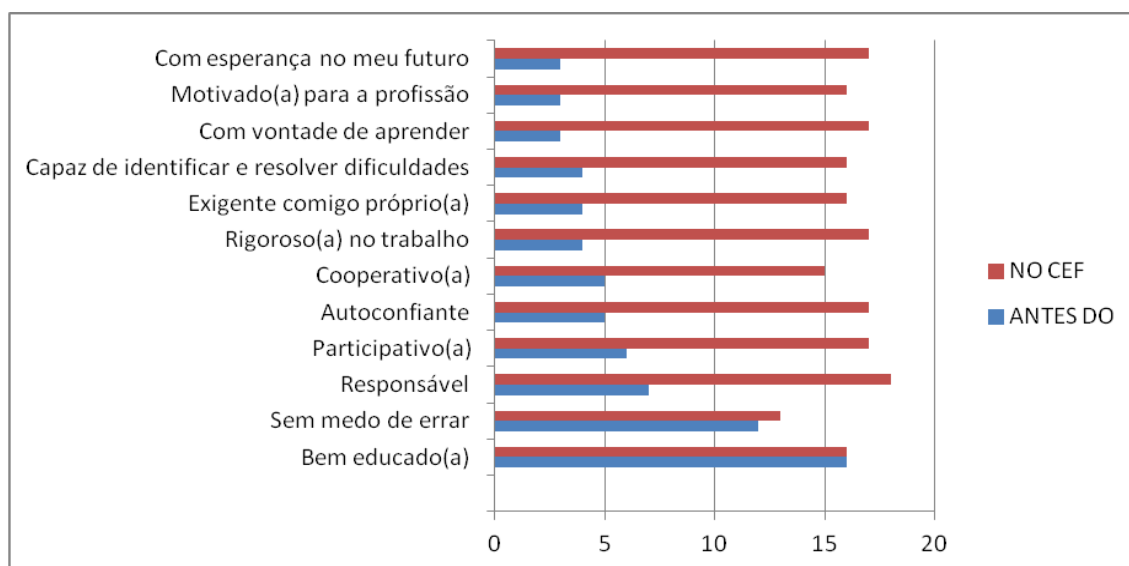


Gráfico 2. Autoimagem dos alunos no CEF e antes do CEF

É importante compreender as percepções díspares no que diz respeito à autoimagem dos alunos antes do CEF, no ensino regular, e no CEF. Por esta razão, refleti com eles de forma aprofundada para tentar perceber as razões que levaram a estas respostas. Na sua grande maioria, os alunos reconhecem o CEF como uma segunda oportunidade e uma forma de obterem uma certificação e uma possibilidade de futuro. No CEF, os alunos começam a pensar no que é importante e no seu futuro, e deixam algumas infantilidades de lado, por isso sentem-se mais responsáveis, mais exigentes e mais participativos. Consideram importante o facto de estarem numa escola privada, onde são motivados a não desistir. Isso também influencia positivamente a sua autoimagem e a sua vontade de se tornarem cidadãos responsáveis e interventivos na sociedade. O que se pode concluir do testemunho deste jovens é que, efetivamente, o CEF proporciona-lhes momentos de reflexão e responsabilidade e por isso eles sentem que devem deixar a rebeldia e o mau comportamento e começar a pensar seriamente no seu futuro e nas atitudes a tomar. Como refere um dos alunos, “aqui no CEF dão-nos um rumo

para a vida” (reflexão com os alunos, 2012). É deste modo que este aluno justifica a alteração na sua atitude e autoimagem, o que me parece ser verdadeiramente significativo – a educação passa a ser percebida como relevante e significativa.

Do mesmo modo, os ex-alunos, quando entrevistados, referiram que a sua atitude no CEF se alterou: mostraram-se mais esforçados e com vontade de terminar o curso, graças à escola e aos professores que os motivaram. Um deles, quando questionado se tinha sido melhor aluno no CEF e porquê, respondeu:

“Sim, bastante melhor. Primeiro porque me esforçava muito mais porque era uma coisa que eu realmente queria fazer e terminar com sucesso e também por todos os métodos de ensino, não mais fáceis mas ajudavam-nos a estudar melhor, e o estímulo dos professores também era grande para que conseguíssemos sempre tirar melhores notas e estavam sempre a melhorar os métodos deles para que nós conseguíssemos acompanhar melhor a matéria.” (entrevista a ex-aluno, 2012).

Segundo o diretor pedagógico, esta alteração na autoimagem pode também ser explicada por estamos perante alunos “do patamar dos 14, 15, 16 anos que também chegam a um ponto, até por questões seja da família, seja do próprio meio, seja daquilo que eles ouvem, em que começam a tentar resolver a sua vida, e esta é uma oferta que aparece como uma hipótese de eles ainda agarrarem alguma coisa que possa ser útil para o seu futuro”.

Em suma, a autoimagem destes alunos vai-se transformando no CEF, porque tomam consciência da importância que este curso tem no seu futuro e adequam a sua atitude ao local e à situação. Sentem-se mais valorizados e, conseqüentemente, mais motivados. Tornam-se, portanto, alunos mais responsáveis e rigorosos. O papel do professor na valorização e na melhoria da autoimagem dos alunos parece ser fundamental. Ao professor cabe a tarefa de encorajar a responsabilização pela aprendizagem, ouvindo e valorizando a sua voz, integrando vivências passadas no processo de construção de conhecimento, e promovendo a sua autonomia na aprendizagem.

3.1.6 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM (CEF VS. ENSINO REGULAR)

Nos resultados do questionário, mais uma vez se verifica uma grande diferença nas percepções dos alunos sobre o que dificultava a sua aprendizagem antes do CEF e o que a dificulta no CEF. Aliás verificou-se, como se pode ver no gráfico 3, que no CEF a grande maioria dos alunos não percepção os fatores de dificuldade apresentados.

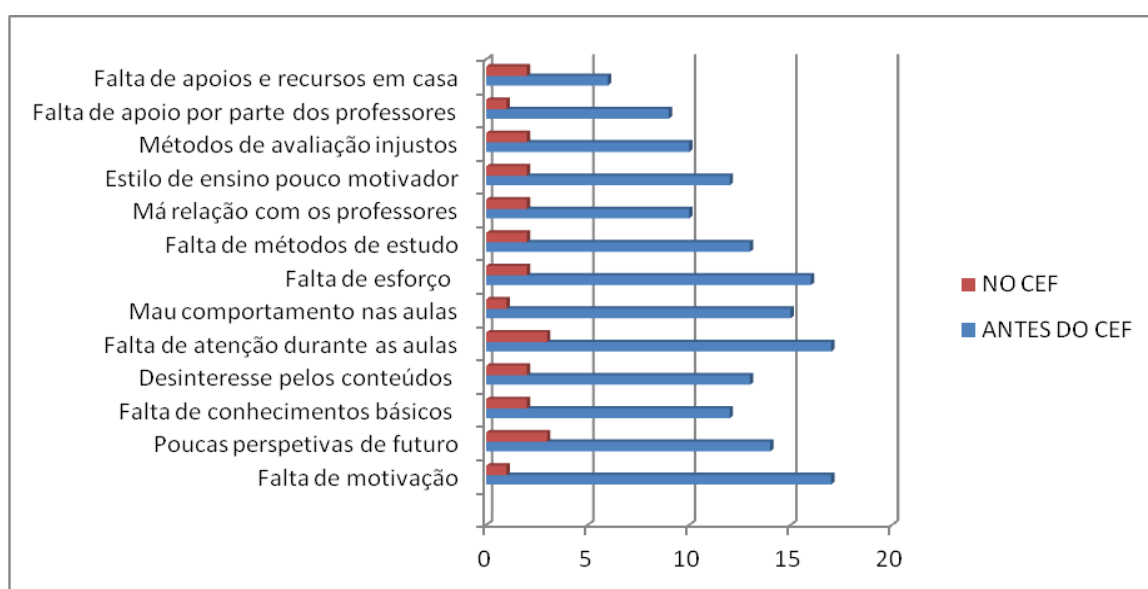


Gráfico 3. O que dificulta a aprendizagem dos alunos no CEF e antes do CEF

Ao deparar-me com a disparidade nas respostas a esta questão, achei pertinente refletir com alunos no sentido de compreender melhor as suas razões. Quando questionados, os alunos associam esta questão à autoimagem. Segundo eles, o facto de serem valorizados, contribui positivamente para a adoção de posturas responsáveis e rigorosas dentro da sala, e consequentemente aprendem melhor. As suas intervenções revelam que são alunos capazes, e que apenas não o foram no ensino regular porque perderam a motivação e se alienaram da escola. No CEF, encontraram uma oportunidade para recuperar o valor pedagógico e formativo da escola e não o querem perder. Com a ajuda de profissionais que estão dispostos a não desistir deles, os alunos sentem-se, de certa forma, amparados no seu processo e, portanto,

mais motivados, com mais vontade de aprender, mais atentos, e assim não sentem tantas dificuldades.

Esta questão das dificuldades pode, igualmente, estar associada ao próprio referencial proposto pelo Ministério da Educação, um referencial assente em conteúdos mais práticos, adequados ao curso em questão, e mais simplificados, o que poderá ajudar os alunos nesta motivação acrescida que sentem quando obtêm resultados favoráveis. A questão dos resultados foi abordada com a professora de espanhol, que sublinha a importância dos resultados na motivação e na autoimagem dos alunos:

“Independentemente do percurso escolar (...) penso eu que a nível da avaliação os alunos ficam na mesma sempre preocupados e aqui, por exemplo, neste grupo concreto, viu-se claramente que o resultado final para eles podia ser motivador ou desmotivador, e quando eles começam a receber os primeiros resultados afinal dão-se conta que com trabalho, com alguma motivação, conseguem realmente chegar onde todos nós queremos e dão-se conta que afinal a ideia inicial muda e eles próprios começam a ter uma autoconfiança bem maior e começam, realmente, a valorizar o curso em que estão.” (Reflexão com a professora de espanhol, 2012)

A relação entre a aprendizagem e o sucesso é uma questão relevante para qualquer aluno, seja do ensino regular ou de um CEF. Os alunos que frequentam um CEF são jovens que deixaram de ter sucesso na aprendizagem no ensino regular e que, por isso, procuram adquirir competências por outras vias. O CEF tornou-se uma dessas vias, onde os alunos se sentem incluídos, se envolvem e se motivam. Consequentemente, conseguem obter resultados favoráveis e crescem, não só academicamente, mas também socialmente.

3.1.7 CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES

Relativamente às potencialidades dos CEF, todos os participantes são unânimes: os CEF são importantes e válidos porque oferecem uma qualificação académica e uma certificação profissional, constituindo uma segunda oportunidade para aqueles alunos que, por algum motivo, se alhearam do ensino regular. Os alunos dos CEF são entendidos como alunos que, dadas as suas condicionantes sociais ou familiares e o seu passado escolar, necessitam de um ensino diferenciado, plural e prático. Nas palavras do diretor pedagógico, importa o seguinte:

“(...) oferecer um percurso a quem a escola já não tinha nada para oferecer de modo a que estes alunos consigam ter ainda um percurso escolar com uma segunda oportunidade, ou uma última oportunidade, no sentido de voltarem à escola e a escola ainda ser útil no sentido em que o aluno tire uma habilitação e consiga ser um cidadão mais autoestimado do ponto de vista do seu conhecimento e até da sua competência pessoal e até académica. E portanto, desse ponto de vista, eu creio que os CEFs de certa forma vão cumprindo a sua missão.” (excerto da entrevista ao diretor pedagógico, 2012)

Ainda segundo o diretor pedagógico, estes cursos são importantes na medida em que diminuíram taxas de abandono e insucesso escolar que, nas suas palavras, “desceram abruptamente”.

Relativamente aos constrangimentos que afetam os CEF, as percepções do diretor e da professora de espanhol variam, embora ambos reconheçam que são mais as potencialidades do que os problemas, e que é por isso que os CEF ainda subsistem.

A professora de espanhol considera como constrangimento o facto de muitas vezes os CEF não serem ministrados por escolas, mas por centros de formação que por vezes olham para os alunos apenas do ponto de vista financeiro e esquecem a parte pedagógica. Segundo a professora, quando os cursos são tutelados por escolas, há todo um interesse pedagógico que se sobrepõe ao interesse financeiro, relativo ao facto de estes cursos serem financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), o que traz benefícios para as escolas. Quando a vertente pedagógica e humanista é subvalorizada, os alunos transformam-se em meros números e fontes de receita. Esta foi uma situação vivenciada no passado pela professora de espanhol, que ela contesta e assume como um constrangimento importante. Para esta professora, é então necessário que órgãos superiores hierárquicamente orientem e organizem estes cursos por forma a serem tutelados apenas por escolas e não por entidades alheias ao processo educativo. O risco de se sobrepor o interesse financeiro ao interesse educativo e pedagógico pode prejudicar o desempenho e crescimento dos alunos e contraria toda a filosofia subjacente à criação destas ofertas formativas, transformando os alunos em seres autômatos e domesticados, incapazes de olhar para o mundo que os rodeia de forma crítica (Freire, 1973).

O diretor pedagógico aponta como primeiro constrangimento o corpo docente, que na sua perspetiva não está, muitas vezes, direcionado para trabalhar com cursos desta natureza. As escolas, na sua maioria, utilizam os professores contratados ou professores cuja última escolha

recai sobre os CEF. Logo à partida, os professores, quando confrontados com a lecionação de CEF, sentem-se desmotivados e esse sentimento pode prejudicar o bom desempenho da turma e do professor. Nem sempre isso acontece, e com o decorrer do curso o professor acaba por se adaptar à turma, e muitas vezes consegue obter resultados bastante favoráveis, mas esta resistência inicial, quer da parte dos professores, quer da parte dos alunos, é um constrangimento. Outro constrangimento apontado pelo diretor pedagógico prende-se com o facto de as ofertas dependerem do tipo de professor. Segundo o diretor pedagógico, “as escolas oferecem muitas vezes em função da tipologia de professor que têm, não podem contratar mais, e por isso, isto cada vez vai sendo mais complicado e portanto isso é um constrangimento, naturalmente”. Assim, as suas recomendações prendem-se com a liberdade de escolha dos CEF. Se os alunos pudessem realmente escolher um CEF sem estarem condicionados por uma série de variáveis relacionadas com as ofertas da escola, talvez estes cursos fossem mais valorizados e credíveis, principalmente do ponto de vista social. Nas suas palavras, deve-se “repensar, provavelmente, esta estrutura, quer dos CEF quer dos cursos profissionais, valorizar e dar sentido a estas ofertas formativas e acima de tudo torná-las verdadeiras escolhas”.

Quanto aos ex-alunos, deixaram alguns conselhos para os alunos que possam vir a integrar um CEF:

AI1:Diria que valia muito a pena. Que aprendemos muito, crescemos muito, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. (entrevista a ex-aluno, 2012)

AI2: Primeiro ponderar bem o CEF que querem fazer, se há uma área com que se identificam e as razões que levam a escolher aquele CEF. Se querem um CEF apenas para concluir o 9º ano ou se querem um CEF que lhes dá uma certificação profissional e um certo estatuto no mundo do trabalho.

Prof: Mas aconselharia?

AI2: Aconselharia um CEF, para começar na área profissional e depois evoluir, prosseguir estudos. Ajuda a crescer. (entrevista a ex-aluno, 2012)

Indiscutivelmente, verificamos que para os participantes deste estudo os CEF se apresentam como uma alternativa eficaz e viável a cursos do ensino regular, para alunos que pretendam enveredar por um percurso mais profissionalizante, mais prático e menos teórico. O sucesso destes cursos reflete-se na diminuição das taxas de insucesso e abandono escolar e

depende das estratégias adoptadas pelos professores, em muitos casos valorizando a componente humanista da pedagogia. Contudo, ainda há trabalho a fazer no sentido de transformar estes cursos numa alternativa reconhecida e válida.

EM SÍNTESE...

Os CEF, quando entendidos como uma segunda oportunidade num vasto universo de ofertas educativas, poderão tornar-se alternativas eficazes a um sistema de ensino que tem sido incapaz de promover uma educação inclusiva (Rodrigues, 2003). Olhar para alunos provenientes, na sua grande maioria, de contextos de desequilíbrio social e económico, desfasados de um sistema de ensino no qual não tiveram sucesso, obriga à adoção de estratégias que resultem na sua integração e motivação. Tais estratégias passam pela democratização no ensino, pois, como defende Dewey, a escola é uma instituição responsável por promover os princípios de uma sociedade democrática (2007). Esta responsabilidade passa pela oferta equitativa e justa nas alternativas formativas, por forma a que todos os cidadãos tenham acesso a um ensino de qualidade, diferenciado e acessível a todos, pois como advogam Aiscow e Ferreira “(...) qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto” (2003: 113).

Essas estratégias passam também por uma pedagogia assente na negociação, responsabilização e regulação com vista à autonomia na aprendizagem (Jiménez Raya et al., 2007). Estas ofertas alternativas, nomeadamente os CEF, supõem uma autonomia na gestão dos currículos, o que expande as possibilidades de uma pedagogia ajustada aos contextos, uma pedagogia humanizante, na qual se valoriza a individualidade e as vivências de cada aluno, e uma pedagogia democrática, na qual se privilegia a voz do aluno e se tomam decisões baseadas na cooperação e negociação pedagógicas. Sobre este aspecto, veremos ainda o que os resultados nos dizem na secção seguinte, relativa à educação em línguas estrangeiras.

Da análise de resultados efetuada neste primeiro tema, posso concluir que os CEF se apresentam como uma segunda oportunidade para alunos que não encontraram no ensino

regular respostas para o seu crescimento intelectual e profissional, e por isso alienaram-se da escola tornando-se alunos rebeldes, revoltados e desmotivados.

Da informação recolhida junto dos alunos, pude constatar que a principal razão que os levou a frequentar um CEF foi a conclusão do 9º ano de escolaridade. Contudo, a frequência do curso, nomeadamente o seu carácter profissionalizante e a constatação do interesse constante por parte dos professores e da restante comunidade educativa, levaram os alunos a criar uma atitude mais proativa, dinâmica e motivada. Ao serem valorizados enquanto alunos e enquanto pessoas, estes alunos sentiram a sua autoestima aumentar, porque sentiram que voltaram a acreditar neles. Esta mudança na sua autoestima associa-se a um aumento da motivação e, consequentemente, da qualidade das suas aprendizagens.

Das entrevistas à professora de espanhol e ao diretor pedagógico, pude constatar que ambos consideram os CEF como ofertas válidas e importantes, dada a diversidade económica e social verificada atualmente, considerando que as estratégias deverão passar por abordagens diferenciadas e apelativas, baseadas na cooperação e negociação pedagógicas, para oferecer uma saída viável a estes jovens e trazê-los de volta à escola e ao conhecimento. Na sua perspetiva, estes são cursos com bastantes potencialidades e nos quais vale a pena apostar, nomeadamente para a descida do insucesso e abandono escolares, embora haja ainda melhoramentos a fazer, nomeadamente ao nível da oferta das escolas, da preparação dos professores e da sobreposição de interesses educativos aos económicos.

Ressalta dos resultados apresentados a necessidade de mudanças ao nível da representação social dos CEF, vistos ainda como cursos para incapacitados ou ignorantes, sem qualquer validade ou credibilidade futura. Esta é uma imagem que deverá ser eliminada, uma vez que este estudo mostra que os CEF são uma alternativa viável e os seus alunos são capazes e competentes. A maior parte dos alunos encara o CEF como ponto de partida para o prosseguimento de estudos, o que determina desde já a utilidade e importância destes cursos no panorama educativo nacional.

Há, claramente, diferenças nas percepções dos alunos sobre o CEF e o ensino regular. Estamos perante alunos que, por uma ou outra razão, não obtiveram do ensino regular aquilo que esperavam ter obtido. São alunos que num determinado momento do seu percurso escolar “entraram em rota de colisão com a escola” (entrevista ao diretor pedagógico, 2012) e portanto

afastaram-se dela, do seu ensino, e dos seus professores. Foram sendo afastados da escola e, lentamente, transformaram-se em alunos rebeldes, desintegrados e com uma grande revolta interior, muitas vezes devido às condições económicas e familiares. Isto não quer dizer que sejam alunos incapacitados ou com menos competências e, ao serem confrontados com uma segunda oportunidade, uma forma de não desistirem da escola, nem da escola desistir deles, proporcionando-lhes um ensino menos teórico e mais apelativo, estes alunos mudam a sua atitude e tornam-se alunos capazes, responsáveis, participativos e conscientes daquilo que pretendem no futuro.

No ponto seguinte, centrar-me-ei em resultados mais diretamente ligados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras nestes cursos.

3.2 A EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS CEF

Podemos dizer que a educação em línguas estrangeiras, sendo importante em qualquer currículo escolar, se pode tornar especialmente relevante em formações profissionalizantes, como é o caso do curso em estudo. Enquanto professora de línguas e investigadora, defendo a necessidade de abordagens pedagógicas mais democráticas, autodirigidas e comunicativas. Legutke & Thomas advogam que: “A classroom atmosphere in which learners receive constant encouragement and support and are granted space in which to explore themes is in humanist terms a precondition for effective learning. In such an environment language learners in particular can develop the ability to take risks and experiment with the target language” (1991: 75).

Comprometida com uma visão de educação transformadora e emancipatória, na qual o aluno assume o papel principal de uma aprendizagem que se pretende responsável e progressivamente autónoma, procurei conhecer algumas percepções dos participantes sobre metodologias adequadas ao ensino das línguas em cursos desta natureza, bem como algumas das suas potencialidades e constrangimentos. Foi importante verificar que essas percepções indicam que a valorização de estratégias comunicativas, metacognitivas e afetivas poderá ser bem sucedida no ensino das línguas a alunos desta natureza. Torna-se, portanto, relevante

compreendermos o valor de uma pedagogia centrada no aluno, baseada na cooperação e negociação pedagógicas, com forte incidência no caráter social e afetivo e nas vivências dos alunos, transformando a sala de aula num ambiente verdadeiramente democrático.

Nesta secção, e com base na informação recolhida junto dos alunos e da professora de espanhol, abordo 3 subtemas: Ideias/sentimentos associados à aula de língua e sua importância; Participação na gestão da aprendizagem; Constangimentos e recomendações. Uma vez que o programa deste CEF inclui a aprendizagem de inglês e de espanhol, alguns dos resultados reportam-se a percepções comparativas sobre a aprendizagem destas línguas.

3.2.1 IDEIAS OU SENTIMENTOS ASSOCIADOS ÀS AULAS DE LÍNGUA E SUA IMPORTÂNCIA

Aquando do preenchimento do questionário e posteriormente na reflexão com os alunos, concluí que a sua atitude e motivação em relação às línguas estrangeiras também havia sofrido alterações. Ao aprofundar esta questão, pude constatar que as ideias e sentimentos associados às línguas estrangeiras estão intrinsecamente ligados à importância que alunos dão às línguas bem como à sua autoimagem. Se, como vimos na secção anterior, os alunos se sentem mais valorizados e com níveis de autoestima mais elevados, esse fato vai ter consequências em todas as áreas disciplinares, neste caso na aprendizagem de línguas. Os alunos sentem-se mais seguros e mais motivados e isso repercute-se nas ideias e sentimentos associados às aulas de língua, como podemos verificar no gráfico 4.

Estes alunos, que até à entrada no CEF não se preocupavam nem se interessavam por aprender línguas, passaram a mostrar-se bastante motivados e entusiasmados com essa perspectiva. Segundo eles, as aulas de língua são satisfatórias e um desafio porque agora sentem necessidade de as aprender com vista a um futuro profissional, no qual as línguas estrangeiras desempenham um papel fundamental. E, porque vivemos numa aldeia global onde a língua universal é o inglês, os alunos começam a sentir necessidade de a utilizar até nas situações mais básicas:

“The discovery that one can follow much of a film dialogue without always looking at the subtitles, or that one can function effectively in the foreign language

environment for a couple of weeks, is bound to induce feelings of self-confidence, satisfaction and a sense of real progress in one's learning (...) it is essential that language learners should also be language users in the classroom(...)." (Ushioda, 1996: 33)

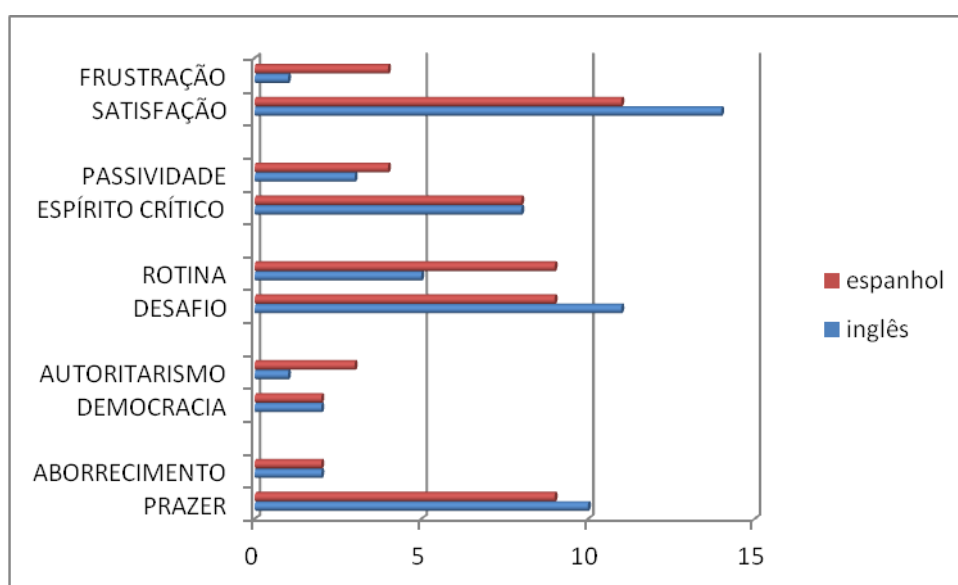


Gráfico 4. Ideias/ sentimentos associados às aulas de língua

Para estes alunos, o simples facto de tomarem consciência da importância que as línguas estrangeiras terão no seu futuro profissional é razão suficiente para transformarem a sua atitude e tornarem-se alunos mais interessados, motivados e participativos. Contudo, lamentam o facto de não terem adquirido hábitos de estudo e bases importantes na aprendizagem de inglês, o que dificulta bastante o seu desempenho atual. Ainda assim, não desistem, afirmam que vale a pena investir na aprendizagem de uma língua estrangeira, e atribuem esta mudança aos métodos mais apelativos utilizados pelos professores, ao aumento da sua autoestima e à relação professor-aluno, que se transformou numa relação de partilha e negociação, contrariamente à relação mais hierárquica e autoritária a que sentem que foram submetidos no passado, no ensino regular.

Se atentarmos no gráfico, verificamos que o maior número de respostas se centra em sentimentos positivos. Contudo, e como acontece relativamente às aulas do CEF em geral, os alunos associam a rotina também às aulas de língua, pois consideram que não existe muita

inovação na metodologias utilizadas. Têm consciência de que a diversificação nas estratégias pedagógicas contribui eficazmente para o sucesso educativo e para uma maior motivação e interesse.

Para a professora de espanhol, uma das principais dificuldades com que se depara é exatamente fazer com que os alunos tomem consciência da importância do espanhol como língua estrangeira, pois muitas vezes a dificuldade de motivar os alunos para a aprendizagem da língua reside nesse facto. Ultrapassado esse obstáculo, as aulas tornam-se bem mais apelativas e úteis:

“Uma das coisas que eu noto é que realmente nesse tipo de alunos o que lhes interessa é a parte prática [do curso] porque acham que no final, por causa da PAF [Prova de Avaliação Final] e da certificação profissional, o que lhes interessa é a parte prática, fazer realmente essa vertente mais prática, e de uma certa forma encaram a minha disciplina às vezes como mais uma, que realmente deve ser para encher currículo, e a primeira dificuldade que eu sinto é precisamente demonstrar-lhes que afinal não é assim. Eles começam a aperceber-se que hoje em dia nós contactamos diariamente com pessoas que não são portuguesas e que muitas vezes, apesar de não serem espanhóis, têm a necessidade de saber o maior número de línguas, uma vez que estamos numa sociedade perfeitamente cosmopolita em que o cruzamento de pessoas com línguas diferentes é importante.” (reflexão com a professora de espanhol).

O reconhecimento da utilidade da aprendizagem de línguas estrangeiras leva a que os alunos adoptem atitudes de responsabilidade e maturidade nessa aprendizagem. É necessário que o professor adopte estratégias comunicativas, por forma a que os alunos compreendam o valor da comunicação numa língua estrangeira, especialmente na área da hotelaria, para a qual estão a ser formados.

Os estímulos exteriores, as metodologias utilizadas e a boa relação com os professores e com a restante comunidade educativa levam a que os alunos se autovalorizem, aumentem a sua autoconfiança e autoestima. Estes factores traduzem-se numa melhoria da sua autoimagem e, conseqüentemente, no seu desempenho escolar. Podemos verificar, no gráfico 5, que os alunos têm uma autoimagem positiva enquanto alunos de línguas estrangeiras no CEF, tal como se verificou atrás em relação à sua autoimagem em geral. No entanto, há ainda alunos que não se consideram suficientemente exigentes consigo próprios, capazes de identificar e resolver dificuldades e sem medo de errar.

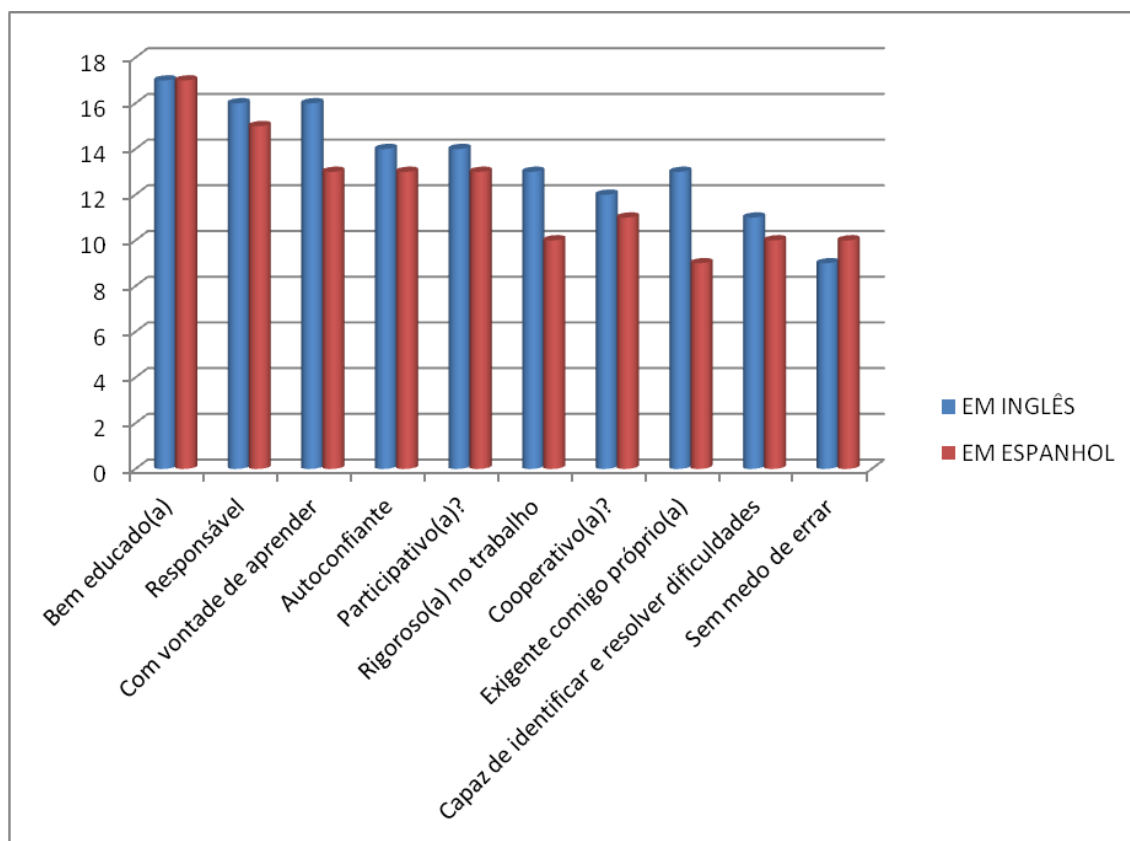


Gráfico 5. Autoimagem dos alunos enquanto alunos de línguas no CEF

Segundo os ex-alunos entrevistados, é extremamente importante a aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente quando frequentam cursos de hotelaria, como é o caso. Sentem que começam a atribuir importância às línguas a partir do momento que se tornam úteis e importantes. Para um dos alunos entrevistados, o inglês “faz muita falta para o trabalho e também para nós próprios. É sempre bom saber uma língua diferente e o inglês é língua universal, que se fala em todo o lado e ajuda muito na comunicação com outras pessoas (...)”.

Em suma, a aprendizagem de línguas estrangeiras nos CEF reveste-se de particular importância e é fundamental que os alunos estejam conscientes desta importância para que possam dar o devido valor a esta área disciplinar. Verificamos, pelos testemunhos recolhidos, que alunos estimulados e valorizados são alunos motivados e interessados, que percebem a escola não como um local que os reprime e marginaliza, mas como uma segunda oportunidade de crescerem social e intelectualmente. A sua atitude enquanto alunos de línguas vai-se

transformando à medida que a atitude do professor revela a disposição de enveredar por uma pedagogia dialógica e transformadora, na qual o aluno se torne o centro do processo de ensino-aprendizagem, adotando uma postura reflexiva, crítica e responsável.

3.2.2 PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM

A questão das estratégias pedagógicas é extremamente importante e pertinente numa pedagogia transformadora e emancipatória, com vista à promoção da autonomia dos alunos. A adopção de estratégias de carácter reflexivo, crítico e autorregulador ajudam o aluno a compreender o valor de aprender e o seu papel enquanto aprendente de línguas. É importante que compreenda o valor de autorregular a sua aprendizagem através de estratégias que o ajudem a “aprender a aprender”. Importa que aprenda a gerir a sua aprendizagem, o que implica aprender a tomar decisões:

“(...) knowing how to learn is not only the ability to take charge of one’s own programme of learning (where and when to learn), it is also knowing how to go about defining WHAT one is going to learn in terms of one’s requirements and/or one’s existing knowledge, HOW one is going to learn (choice of documents/support media and methods of using the latter), and HOW TO ACCESS the results obtained, together with the relevance of the decisions taken in the light of the WHAT and the HOW” (Holec, 1988: 8).

Embora os alunos não associem as aulas de língua à ideia de democracia (v. gráfico 4), consideram uma mais-valia o facto de poderem participar e dar a sua opinião na estruturação de uma aula, como se pode concluir da leitura do gráfico 6, de onde se infere que consideram que o professor deverá abrir espaços para que possam intervir, colaborar nas decisões, ajudar na planificação de objetivos e metas de aprendizagem. Reconhecem que seria importante para o seu crescimento pedagógico ter uma participação ativa nas decisões que tradicionalmente pertencem ao professor, nomeadamente na criação de objetivos, na participação na sua avaliação e na avaliação do professor, na escolha de conteúdos e na escolha de materiais.

À luz de uma pedagogia para a autonomia, esse papel na gestão da aprendizagem é central. O próprio referencial para a disciplina de Inglês nos CEF aponta para a mobilização de estratégias “com a finalidade de desenvolver a autonomia do aluno, o seu espírito crítico e as

suas capacidades de pesquisa e de trabalho colaborativo” (Programa – Componentes de Formação Sociocultural e Científica- Disciplina de Inglês. 2005: 6).

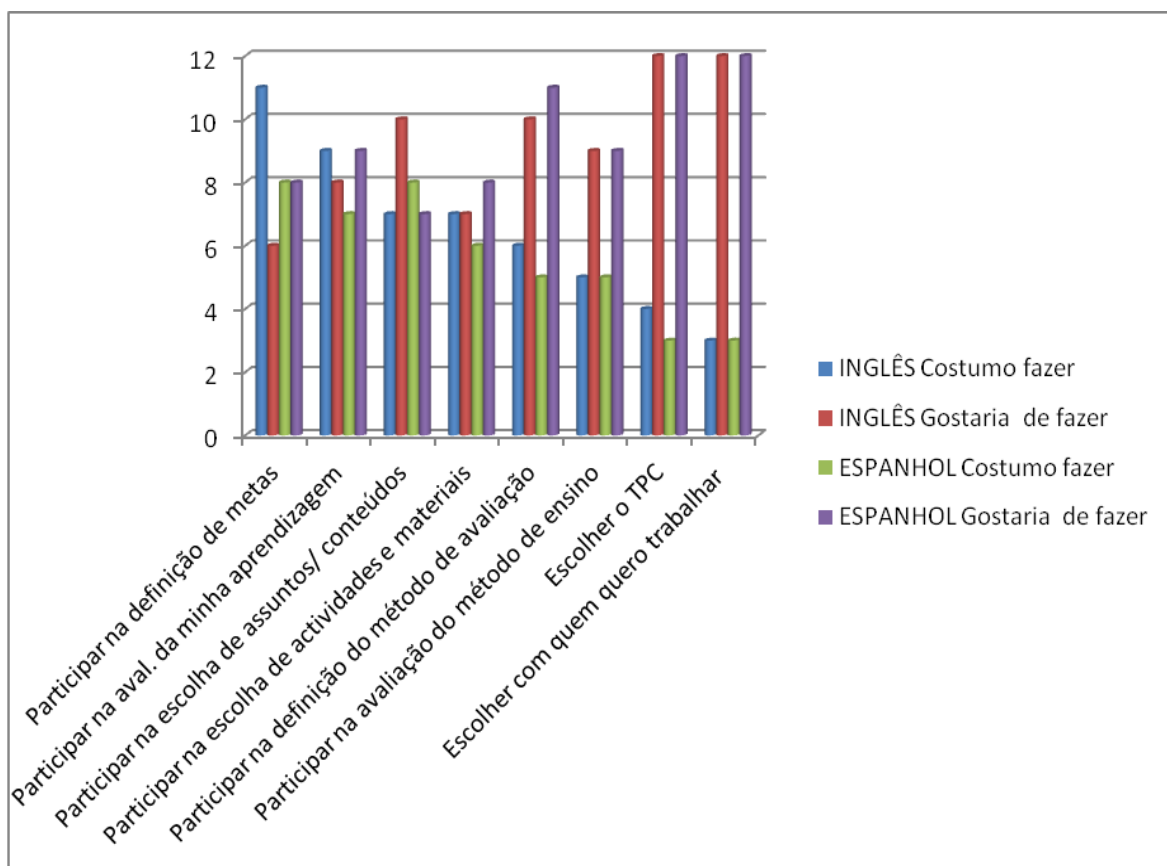


Gráfico 6. Perceções da participação na gestão da aprendizagem (o que costumam e gostariam de fazer)

Os alunos consideram que a abertura ao trabalho colaborativo, nomeadamente na relação professor-aluno e na autonomia proporcionada na tomada de algumas decisões, é ainda insuficiente, sinalizando o trabalho que há ainda a fazer com vista a um maior envolvimento por parte dos alunos no seu próprio processo de construção de conhecimento.

Relativamente à definição de metas de aprendizagem, a maior parte dos alunos considera que costuma participar na definição de objetivos. Estas respostas suscitaram alguma curiosidade, e durante a sessão de reflexão procurei analisá-las com maior profundidade. Os alunos referem que no CEF sentem alguma abertura por parte dos professores e, portanto, consideram que criam métodos e objetivos para o seu estudo e sucesso escolares. Este facto é extremamente positivo, pois verificamos uma transformação na atitude dos alunos, outrora

rebeldes e despreocupados, agora motivados e responsáveis. Para esta mudança, muito contribui a relação professor-aluno, à qual os adolescentes atribuem uma elevada importância como fator principal da sua melhoria de atitude.

No que diz respeito à avaliação, os alunos mostram-se ainda muito dependentes de métodos de avaliação tradicionais e de representações muito vinculadas relativamente a estes métodos de avaliação. Quando questionados acerca da sua participação na definição dos métodos de avaliação, estes alunos consideram que seria importante sugerirem ao professor outros métodos, mas afirmam que nunca poderiam ajudar o professor a elaborar um teste. Ainda encaram os testes como um instrumento de avaliação formal e intocável, contudo valorizam outros métodos e admitem que podem participar na definição da modalidade de avaliação. Como Vieira & Moreira recomendam, “avaliar não deve apresentar apenas a medição de um dado comportamento ou a verificação do grau de consecução de um objetivo de aprendizagem, como passo final de um processo. Avaliar deve constituir uma operação reguladora do próprio processo, a realizar com diversos graus de sistematicidade, formalização, profundidade e negociação entre os intervenientes” (1993: 10).

Eis alguns testemunhos a este respeito:

Prof: E em relação a participar na definição do método de avaliação? O que é que é isto - método de avaliação?

S: É a maneira como o professor nos avalia.

Prof: E como é que tem sido?

S: É sempre a mesma maneira, oralidade, comportamento e isso... e gostávamos de participar um pouco mais nisso.

Prof: Reparem que há uma diferença aqui muito considerável, não é? Nós temos 11 alunos que dizem que costumam participar na definição e 21 que gostariam de o fazer. Como é que vocês poderiam ajudar na participação do método de avaliação?

S: Dizer por exemplo ao professor em vez de avaliar com o método que avalia, pegar por outras coisas.

Prof.: Que outras coisas?

S: Por exemplo, há alunos que são muito trabalhadores, mas são pouco faladores, o professor em vez de “pegar” tanto pelo falador “pegar” mais pelo trabalhador.

Prof: Mais ideias? Em relação a testes? Vocês ajudam na elaboração dos testes?

Alunos: Não

JC: Isso não se pode

Prof: isso não se pode?

Alunos: Não

AR: Se calhar até se podia...

AC: Podemos dar uma ideia, faça mais deste exercícios, ou faça mais daqueles, mas claro que nunca vamos ajudar a fazer o teste.

S: Eu acho que isso também não fazia muito sentido.

Prof.: E avaliar, é só com testes?

Alunos: Não

ST: Eu acho que se deve avaliar em orais, participação.

(sessão de reflexão com os alunos, 2012)

À luz de uma pedagogia para a autonomia, pretende-se que o aluno desenvolva competências discursivas e sociais que permitam que se torne um ser humano responsável e capaz. Estas competências visam a mobilização de estratégias que desenvolvam a responsabilidade, a criticidade, a colaboração, e a autorregulação nos alunos. Little advoga que:

“Learner autonomy entails an analytic, reflective and independent stance towards both the content and the process of learning. In the particular case of second language learning this means that the pursuit of autonomy involves language use as well as language learning. Clearly, there is a two-way relation between language learning and language use.” (1997: 35).

Os ex-alunos, quando questionados acerca das suas percepções relativamente às estratégias e metodologias utilizadas no CEF, consideraram que as suas atitudes e motivação perante a aprendizagem de uma língua estrangeira se transformaram quando iniciaram a sua frequência destes cursos. Reconhecem que, durante o ensino regular, nunca se dedicaram ao estudo e à aprendizagem da língua, mas também atribuem essa falta de motivação aos professores que nunca os cativaram. Reforçam a ideia de que no CEF tiveram a oportunidade de encontrar profissionais que nunca desistiram deles, que ofereceram metodologias diversificadas e apelativas e que sempre se manifestaram disponíveis para os ouvir e os ajudar. A relação professor-aluno é extremamente importante no aumento da autoestima e motivação e consequente aprendizagem:

“Muitas vezes é o que os alunos não têm em casa, alguém que os compreenda e fale com eles e acho que é muito importante mesmo. Os alunos quando sentem que o professor faz tudo por eles, começam a fazer tudo pela disciplina, começam a gostar mais da disciplina, sentem que o professor está ali para ajudá-lo e não simplesmente para dar a matéria, mas sim que vai compreendê-los e vai ajudá-los em tudo o que eles precisarem” (entrevista a ex-aluno, 2012).

Em relação a exemplos concretos, estes alunos referem que tiveram que “dar uma aula”, na qual os outros alunos tinham que expôr as suas dúvidas e eles tinham que responder; recurso a trabalhos práticos, pesquisas na internet, recurso a situações reais, etc. São metodologias que despertam a responsabilidade e o espírito crítico e demonstram a utilidade e importância da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quanto à professora de espanhol e durante a sessão de reflexão conjunta, tive oportunidade de discutir a validade destas estratégias e metodologias em cursos desta natureza. Se o professor concentra a aula em si, nunca vai conseguir cativar e motivar os seus alunos, portanto é fundamental que adopte estratégias diversificadas por forma a manter os alunos ocupados e interessados: “cabe ao professor (...) arranjar propostas que vão ao encontro do aluno, e aí falo precisamente em propostas mais práticas, propostas que consigam envolver o aluno na sala de aula” (reflexão com a professora de espanhol, 2012).

Esta professora considera igualmente importante a participação e colaboração dos alunos na escolha dos materiais e das atividades, o que muitas vezes é dificultado pelas condições sociais, económicas e familiares vivenciadas pelos alunos, pois na maioria das vezes não têm acesso a informação nem hábitos de estudo e trabalho enraizados, daí que o trabalho deverá ser feito em sala de aula. Não obstante, é fundamental, na perspectiva desta professora, que o professor percepcione o ensino e a aprendizagem como duas faces da mesma moeda, envolvendo os alunos em todo o processo, solicitando colaboração e participação, e desenvolvendo atividades dinâmicas que promovam um envolvimento sócio-afetivo e responsável. Só assim os alunos vão desenvolver atitudes de confiança face aos professores e à restante comunidade educativa. No panorama educativo atual e na presença de ofertas formativas alternativas, nomeadamente os CEF, esta atitude de confiança é fundamental na formação de jovens e adultos profissionalmente capazes e socialmente integrados.

Esta professora reconhece, ainda, a necessidade de propostas de avaliação que transcendam os testes sumativos, por os considerar redutores e muitas vezes desajustados às

competências dos alunos. Daí a necessidade de uma avaliação processual com o recurso a métodos de avaliação sistemáticos e formativos. Como vimos anteriormente, a falta de hábitos de estudo e de recursos que os auxiliem dificulta o trabalho em casa. Por isso a professora de espanhol refere que “umas das coisas que deveria ser ainda mais valorizada seria o contexto de sala de aula” (reflexão com a professora de espanhol, 2012).

Em suma, através dos testemunhos dos alunos, ex-alunos e professora de espanhol, compreendemos a necessidade da mobilização de estratégias conducentes à autonomia do aluno, estratégias metacognitivas que desenvolvam no aluno a autoregulação necessária ao seu envolvimento no seu processo de construção de conhecimento. Em ofertas alternativas como os CEF, a mobilização destas estratégias reveste-se de uma maior importância e se o professor estiver disposto a transformar a sua pedagogia e *mergulhar no espaço da possibilidade* (Vieira, 2010), então verá que é possível fazer a diferença.

3.2.3 CONSTRANGIMENTOS E RECOMENDAÇÕES

Os constrangimentos apontados pela professora de espanhol, que subscrevo enquanto professora de línguas nos CEF, prendem-se essencialmente com a pouca importância atribuída por estes alunos a estas disciplinas, principalmente quando frequentaram o ensino regular. São alunos que revelaram, no ensino regular, pouco interesse pelas línguas e pouca consolidação dos conteúdos lecionados. Quando ingressam no CEF e são confrontados com a aprendizagem de uma língua que deixaram para trás, sentem algum desconforto e dificuldade, pois perderam as bases e apresentam lacunas consideráveis, não só ao nível de competências linguísticas, mas também no que respeita à sua autoimagem enquanto aprendentes de língua. Falo concretamente no caso de Inglês, disciplina que sempre os acompanhou no ensino regular, e face à qual apresentam bastante resistência inicial.

Apesar destes constrangimentos, os alunos acabam por reconhecer a importância de aprender línguas estrangeiras no curso em que estão inseridos e mostram-se bastante predispostos a superar as dificuldades, com a ajuda do professor, que deverá ser criativo na abordagem de estratégias e metodologias apelativas e motivadoras que fomentem no aluno o gosto pela disciplina e o ajudem a ser bem sucedido na sua aprendizagem. Um atitude positiva

face à aprendizagem das línguas pode traduzir-se em melhores resultados. Como se pode observar no quadro 10, os resultados finais dos alunos nas duas disciplinas revelam que houve progressos.

Aluno/a	Nota final inglês	Nota final espanhol
AR	4	4
A	4	4
AC	3	3
AS	3	4
B	3	4
C	3	3
CS	3	3
D	3	4
DM	4	3
JP	3	3
J	3	4
JA	3	3
JC	3	4
L	3	4
RP	4	4
RC	3	3
S	4	4
SV	3	3
ST	3	4

Quadro 10. Classificações em inglês e espanhol no final do CEF

Para a professora de espanhol, e como já foi referido, o grande constrangimento prende-se com a importância que os alunos atribuem à componente prática do curso, descurando toda a componente científica, pois o que interessa aos alunos é a realização e aprovação da prova de avaliação final, que consiste numa prova prática. Daí que seja necessário valorizar a componente científica, e no caso concreto, as línguas estrangeiras. Assim, e de acordo com a professora, é fundamental que o professor crie espaços em sala de aula que promovam a partilha e negociação pedagógicas no sentido de gerar um maior envolvimento nos alunos, mas é igualmente importante que o professor compreenda que em cursos práticos, como este, a dimensão comunicativa de uma língua estrangeira em situações próximas da realidade deve ser encarada como a competência mais importante a adquirir. Se atentarmos no Quadro Europeu

Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras (Conselho da Europa, 2001), este aponta claramente para a importância da competência comunicativa no ensino de uma língua estrangeira. Dada a mobilidade cultural e linguística em que vivemos atualmente, torna-se fundamental ensinar para a comunicação, para que esta se torne "uma fonte de enriquecimento e compreensão recíprocos" (op.cit.: 20). Uma das medidas propostas é "promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas" (op.cit.: 22).

A abordagem comunicativa, especialmente em cursos desta natureza, reveste-se de especial importância, o que implica o ensino das línguas para fins específicos, válidos do ponto de vista dos alunos e das suas expectativas profissionais, o que é possível uma vez que os referenciais apresentados para as línguas apontam para uma gestão curricular flexível e a sua adaptação, sempre que possível, à realidade profissional dos alunos.

As recomendações dos alunos prendem-se, por um lado, com as metodologias e estratégias abordadas e, por outro, com a atitude do professor. Segundo estes alunos, o professor que optar por de estratégias dinâmicas, comunicativas e apelativas conseguirá que os alunos se interessem pela disciplina. Deverá adoptar uma postura compreensiva, justa e equitativa, nunca desistindo dos seus alunos, e deverá compreender os seus antecedentes pedagógicos e sociais.

EM SÍNTESE...

O ensino de línguas nos CEF deverá ser encarado numa perspectiva proativa, dialógica, e com uma forte incidência na comunicação e na negociação pedagógica. Torna-se fundamental compreender que estes alunos são provenientes, na sua grande maioria, de meios desfavorecidos, quer a nível social, quer a nível económico, e por isso o professor deverá ser, acima de tudo, uma pessoa que compreende os seus antecedentes e que não desiste de lutar por eles. Os alunos deverão sentir que a língua estrangeira é útil, o que requer o recurso a situações de uso de língua autênticas e relacionadas com a sua área de profissionalização.

Numa pedagogia para autonomia, é fundamental que o professor crie espaços de emancipação dos alunos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem, valorizando as suas experiências e responsabilizando-os pela tomada de decisões. Só assim o aluno terá consciência da sua evolução, se envolverá no processo de aprendizagem e se tornará um aprendiz mais autónomo. O conceito de autodireção é extremamente importante neste novo paradigma de educação e o papel do professor, enquanto mediador na construção do conhecimento, reveste-se de particular importância numa aprendizagem que se baseia na autodireção e autorregulação. Segundo Holec, “learning to learn a language by self-directed learning requires the intervention of agents other than the learner; these ‘teachers’ of a new type must be able to play the roles assigned to them” (1996: 87). Os dados recolhidos sobre a participação dos alunos na gestão do processo de aprendizagem mostram que ainda há um longo caminho a percorrer, um caminho que os participantes parecem reconhecer como válido e necessário.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A criação de ofertas formativas alternativas, nomeadamente de Cursos de Educação e Formação, reveste-se de particular importância no panorama educativo atual, dada a elevada taxa de absentismo e insucesso escolares. Por forma a combater esta realidade e promover uma educação mais inclusiva, urge a assunção de um novo paradigma de educação no qual se questione criticamente a escola e a educação em geral, especialmente em contextos desfavorecidos e potencialmente problemáticos. Este paradigma implica uma visão de educação assente em valores democráticos, com uma forte incidência na transformação nos papéis do professor e do aluno, e na promoção de estratégias que criem espaços de reflexão e negociação. Segundo Vieira, “uma pedagogia para a autonomia pode e deve interrogar o sentido da educação escolar. Este papel será especialmente relevante em contextos desfavorecidos ou marcados por fortes assimetrias, onde as questões da igualdade e da justiça se colocam com maior acuidade, e onde as estratégias didáticas assumirão um sentido claramente social e político” (2010: 27).

Enquanto professora e investigadora, sinto que estou comprometida com uma visão transformadora da educação e acredito profundamente que só uma pedagogia assente em pressupostos dialógicos, que valoriza a voz do aluno, que prevê que o aluno seja o centro do processo de ensino e aprendizagem, contribui eficazmente para a construção da sua identidade, tornando-os motivados e capazes de aprender. Esta pedagogia desenvolve, igualmente, uma consciência crítica, reflexiva e não conformista, ajudando-os na sua formação atitudinal e contribuindo para que se tornem cidadãos responsáveis e comprometidos com a sociedade em que estão inseridos.

A democratização na educação está muitas vezes associada a uma visão humanizante do ensino, na qual se pressupõe uma mudança nas relações de poder. As decisões passam a ser tomadas num clima de participação ativa e negociação pedagógica: “To be democratic implies orienting matter to subject culture – their interests, needs, speech and perceptions –

while creating a negotiable openness in class where the students' input jointly creates the learning process" (Shor, 1992: 16).

O presente estudo assenta nestes pressupostos e defende a adoção de metodologias democráticas, humanistas e inclusivas nos CEF, cursos que são maioritariamente frequentados por alunos provenientes de meios sociais, económicos e familiares desfavorecidos, com percursos marcados pelo insucesso e abandono escolares, com baixa autoestima, revolta interior e carências afetivas. Torna-se, portanto, relevante desenvolver uma abordagem que procure compreender as experiências, necessidades e interesses de cada aluno, e recuperá-lo para a esfera educacional, na qual se possa desenvolver do ponto de vista cognitivo e social. Embora os CEF sejam frequentemente objeto de uma representação social bastante negativa, podem igualmente constituir espaços de aprendizagem e desenvolvimento, como se confirmou neste estudo.

Dando-se destaque às vozes dos atores educativos, o estudo tinha três objetivos principais, aos quais se procurou dar resposta:

- 1- Analisar perceções dos atores educativos sobre os CEF.
- 2- Problematizar práticas de educação (em línguas estrangeiras) nos CEF à luz de valores democráticos.
- 3- Identificar constrangimentos e potencialidades dos CEF.

Inserido num paradigma naturalista, é um estudo de caso de natureza descritiva e interpretativa que procura, em contexto real, conhecer perceções e problematizar práticas pedagógicas que poderão ser úteis em contextos semelhantes. Trata-se de um estudo pertinente no panorama educativo atual, pela escassez de investigação no âmbito deste tipo de cursos e pela importância que lhes é atribuída no sistema educativo atual.

O quadro 11 apresenta os principais resultados que derivaram da análise de dados. Conclui-se que abordagens democráticas, inclusivas, flexíveis e dialógicas serão mais frutíferas do que abordagens autoritárias e rígidas. Quando os alunos são valorizados e respeitados, tornam-se agentes ativos no seu processo de construção de conhecimento. Num ambiente de partilha, colaboração e afetividade, os alunos reconhecem que aprendem melhor, daí que a relação professor-aluno assuma uma especial relevância nestes cursos.

Os Cef enquanto oferta formativa alternativa	
Razões da escolha e perspectivas futuras	- Os alunos, na sua maioria provenientes de classes sociais desfavorecidas e descontentes com o sistema de ensino, procuram no CEF uma segunda oportunidade de aquisição de conhecimentos e competências, mas simultaneamente uma entrada no mercado de trabalho, através da aquisição de uma certificação profissional.
Valorização e importância	- A representação social ainda encara os CEF como cursos de "segunda" e associa os seus alunos a seres pouco capacitados, contudo os participantes são unânimes ao afirmar que são cursos válidos e importantes na formação alternativa a um ensino regular. - os alunos têm consciência desta representação social, mas afirmam que a sua autoestima aumenta quando percebem que a sua voz é ouvida, e que portanto, tornam-se alunos igualmente capazes.
Relação Professor-Aluno	- Esta relação reveste-se de grande importância nos CEF - As metodologias subjacentes a uma pedagogia transformadora, assente na negociação pedagógica e nas competências sócio-afetivas, são fundamentais para os alunos dos CEF, pois determinam o seu grau de empenho e motivação.
Ideias ou Sentimentos associados às aulas	- A análise de dados permitiu concluir que a atitude dos alunos foi evoluindo à medida que foram tomando consciência da importância do CEF, do seu caráter prático, e da relação estabelecida com os professores. Por esta razão associam as aulas a sentimentos como satisfação, desafio e prazer.
Autoimagem (CEF vs Ensino Regular)	- Existe uma diferença considerável na forma como os alunos se autopercebem antes e no CEF. Uma das razões apontadas para esta diferença prende-se com a tomada de consciência da importância do curso, e como tal, começam a responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem.
Dificuldades na aprendizagem (CEF vs Ensino Regular)	- Verifica-se uma diferença considerável entre o que os alunos consideravam que dificultava a sua aprendizagem antes e durante o CEF. - Os alunos associam essa diferença à questão da autoimagem: alunos mais valorizados, são alunos mais motivados e com posturas mais responsáveis e, por isso, mais predispostos à aprendizagem.
Constrangimentos e recomendações	- Os constrangimentos apontados prendem-se com a necessidade de existir um corpo docente disposto a adotar metodologias transformadoras, democráticas e inclusivas. - Outro constrangimento apontado prende-se com a necessidade de se olhar para estes alunos de um ponto de vista humanista e não como um bem de mercado. - Trata-se de cursos, que pela natureza dos seus alunos, necessitam de um ensino diferenciado, plural e prático

A Educação em línguas estrangeiras nos CEF	
Sentimentos associados às aulas de línguas e sua importância	- Os sentimentos associados às línguas estrangeiras estão intrinsecamente ligados à importância que alunos dão à línguas bem como à sua autoimagem. - as aulas de língua são satisfatórias e um desafio porque agora sentem necessidade de as aprender com vista a um futuro profissional, no qual as línguas estrangeiras desempenham um papel fundamental.
Participação na gestão da aprendizagem	- os alunos consideram muito importante o facto de contribuírem para a estruturação de uma aula. - Reconhecem que seria importante para o seu crescimento pedagógico ter uma participação ativa nas decisões que tradicionalmente pertencem ao professor - Segundo os alunos, embora haja alguma abertura nos papéis do professor e do aluno nos CEF, ainda há um caminho a percorrer no sentido de se criarem condições para um maior envolvimento no seu processo de aprendizagem.
Constrangimentos e recomendações	- Um dos constrangimentos apontados prende-se com a pouca importância atribuída por estes alunos às línguas estrangeiras. - Os alunos reconhecem que ao longo do CEF vão tomando consciência da utilidade das línguas estrangeiras e é fundamental que o professor crie espaços de transformação pedagógica baseada em princípios democráticos e inclusivos.

Quadro 11. Principais resultados do estudo

Numa visão de educação transformadora e emancipatória, o professor deverá adotar uma postura reflexiva e supervisiva da sua prática pedagógica. O quadro 7 sistematiza o que significa, segundo Vieira (2010: 30), reconfigurar o papel do professor numa pedagogia para a autonomia, em termos de predisposições, capacidades e oportunidades. Julgo que esta proposta de autorreflexão profissional, válida para diversos contextos escolares, se pode mostrar especialmente relevante em cursos como os CEF, na medida em que aí a necessidade de uma abordagem dialógica e indagatória será mais urgente.

Estou predisposto(a) a... sou capaz de... tenho oportunidades para...

- Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo
- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia
- Conceber o ensino como uma atividade indagatória e exploratória
- Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo, se necessário)
- Partilhar teorias e práticas subjetivas com os pares
- Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)
- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos
- Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista
- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula
- Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos
- Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.
- Analisar a informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem
- Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex, através da autoavaliação)
- ...

Quadro 12. Papéis do professor numa pedagogia para autonomia

É imperioso que o professor adopte esta postura autorreflexiva, no sentido de melhorar as suas práticas, questionando um sistema uniforme e autoritário. Perrenoud alerta-nos para a necessidade de uma cidadania democrática em sala de aula, cabendo ao professor “instaurar a democracia na aula, pois transforma profundamente a relação pedagógica e a gestão da turma” (2002: 53).

Em cursos como os CEF, a necessidade de um professor reflexivo, dialógico e colaborativo é fundamental para que crie espaços de diálogo e partilha e valorize as experiências

e vivências dos seus alunos. Deste modo, os alunos sentir-se-ão parte integrante da escola e do processo de aprendizagem e tornar-se-ão alunos comprometidos e motivados.

No que respeita à educação em línguas, várias foram as recomendações tecidas por alunos e professores. Particularmente nos CEF, depreende-se a necessidade de perspetivar a aprendizagem de línguas como algo prático e útil: “what one wishes to acquire is *communicative competence* (one does not learn a language for the sake of knowledge but to be able to use it)” (Holec, 1996: 87). Quanto mais o aluno sentir que aprende algo que lhe vai ser útil no futuro, maior empenho e motivação demonstrará. Simultaneamente, o aluno deverá assumir um papel central no seu processo de aprendizagem, regulando e dirigindo esse mesmo processo numa atitude responsável, enquanto o professor deverá adoptar a posição de facilitador, promovendo em sala de aula espaços verdadeiramente democráticos de partilha, colaboração, diferenciação e tomada de decisões: “self-directed learning situations range from those in which the learner benefits, on demand, from more or less substantial technical assistance, in quantitative and qualitative terms, to those which are completely self-taught” (Holec, op. cit.: 84).

No âmbito da supervisão pedagógica, considero que este estudo alerta para a necessidade da criação de processos de consciencialização crítica por parte do professor, para que este assuma constantemente um posicionamento reflexivo perante as suas suas práticas e a educação em geral. A ideia de uma prática reflexiva articulada com uma pedagogia para a autonomia contribui para a exploração de diversas possibilidades no âmbito uma visão transformadora da educação. A autossupervisão pode apoiar a desconstrução de processos pedagógicos e a criação de ambientes que favoreçam uma pedagogia dialógica e emancipatória, através de um processo interactivo de construção social do saber que se caracteriza pela partilha de experiências, negociação e democratização.

No contacto com alunos e ex-alunos, nos seus testemunhos e vivências, pude constatar que se trata de alunos capazes e determinados, outrora distanciados da escola e revoltados com um sistema de ensino que os aprisionou. Foi muito válido para mim, enquanto professora investigadora, conhecer e compreender estes alunos e algumas das suas vivências sob um ponto de vista autossupervisivo e reflexivo. Desta reflexão nasceram outras questões que poderiam suscitar outros estudos, por exemplo para aprofundar as razões que, muitas vezes, levam ao distanciamento e à revolta por parte destes alunos em relação à escola, ou ainda para

estudar mais extensivamente as atitudes e práticas dos professores nestes cursos. Por outro lado, a realização de mais estudos de caso como o presente poderia contribuir para um conhecimento mais consolidado acerca da sua natureza e valor educativo, assim como dos contrangimentos que os afetam e das estratégias usadas para os superar.

Considero que a adopção de posturas politicamente emancipatórias e pedagogicamente críticas é fundamental quando trabalhamos com alunos cujo perfil é muitas vezes apontado como potencialmente problemático. Nesta situação, a educação torna-se bem mais do que um conjunto de saberes e competências transmitidos, mas torna-se, acima de tudo, uma experiência social, desenvolvendo o espírito crítico, e responsabilização e a autonomia, através de abordagens diferenciadas e inclusivas.

Apostar, pois, em políticas que fomentem o lado humanizador e democrático da educação torna-se imperioso, dada a diversidade cultural e social com que hoje nos deparamos, pois é impossível ensinar democracia sem antes a vivenciar dentro da sala de aula. Retomo as palavras de Shor quando afirma que “empowering education is a critical-democratic pedagogy for self and social change. It is a student-centered program for multicultural democracy in school and society. It approaches individual growth as an active, cooperative and social process, because the self and society create each other” (1992: 15).

Este estudo ajudou-me a reforçar a ideia de que é possível marcar a diferença quando o professor decide sair da sua zona de conforto. É possível tornar alunos outrora rebeldes e desmotivados em seres participantes, proativos e responsáveis. É possível construir uma pedagogia baseada na democracia e na justiça social. Contudo, não é um caminho fácil. Vários são os constrangimentos e as pressões com os quais os professores se deparam. O segredo é não desistir, contrariar o conformismo, partir em busca do ousado, esperando que as pequenas vitórias superem as inquietações e atribulações iniciais.

Pessoalmente, enquanto professora, serei bem mais ativa, crítica e autossupervisora das minhas práticas depois deste estudo. Procurarei ouvir e incluir os meus alunos em ambientes democráticos e torná-los centrais no processo de ensino-aprendizagem. Só assim a pedagogia se torna, efetivamente, um lugar de construção da identidade dos jovens, futuros adultos.

Termino com questões que instigaram o estudo e que creio deverem continuar a instigar qualquer educador que sonhe com uma escola mais democrática: “Can education develop

students as critical thinkers, skilled workers and active citizens? Can it promote democracy and serve all students equitably?" (Shor, 1992: 11). São questões desta natureza, profundamente inquietantes, mas também esperanças, que nos podem ajudar a não desistir de lutar por uma pedagogia mais inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva- Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Sociedade à Educação* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.

Alarcão, I. (1996). "Ser professor reflexivo". In Alarcão, I. (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 171-189.

Alarcão, I. (1996). "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores". In Alarcão, I. (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 9-40.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Apple, M. W. & Beane, J.A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.

Bartolomé, L. I. (2007). *Pedagogia da subordinação*. Mangualde: Edições Pedago.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy & Independance in Language Learning*. London: Longman.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Conselho da Europa e Ministério da Educação (2001). *Portefolio Europeu de Línguas*.

Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão – um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didática Editora.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Rio de Janeiro: Editoria Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ega.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Holec, H. (eds.) (1988). *General Presentation. Prospects, pps 5- 18 in Autonomy and Self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.

Holec, H. (1996). *Self-directed learning: an alternative form of training, in Strategies in Language learning and use*. Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa- para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor.* Dublin: Authentik.

Jiménez Raya, M. & Lamb, T. (2008). *Pedagogy for autonomy in language education- theory, practice and teacher education.* Dublin: Authentik.

Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers- qualitative inquiry as a path to empowerment.* London: RoutledgeFalmer.

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico.* Mangualde: Edições Pedagogo.

Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom.* London: Longman.

Little, D. (1997). "Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice". In *Neues Lernen Selbstgesteuert Autonom.* Munchen: Goethe Institut, pp. 33-44.

Menezes, C. (2009). A Autodireção na Aprendizagem do Inglês - Uma história num curso profissional. Dissertação de Mestrado: Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Ministério da Educação. (1991). *Actas da Conferência Nacional – Novos Rumos para o ensino Tecnológico e profissional.* Porto.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa Editores.

Rodrigues, D. (2003). "Educação inclusiva: as boas a as más notícias". In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão- Da Sociedade à Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 89-101.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.

Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University Chicago Press.

Shor, I. (1996). *When students have power – negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University Chicago Press.

Silva, D. (2009). *A negociação pedagógica: um estudo de caso na educação em línguas*. Dissertação de Mestrado: Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.

Teixeira, A. C. (2011). *Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista – uma experiência na disciplina de Inglês*. Dissertação de Mestrado: Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.

Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade- Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha 7-10 de Junho de 1994: UNESCO / Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy. The role of motivation*. Dublin: Authentik.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Vieira, F. (2010). “Formação em supervisão: (re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade”. In Bizarro, R. & Moreira, M. A. (orgs.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 149-170.

Vieira, F. & Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho. CEEP.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (orgs.) (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3), pp. 297-304.

LEGISLAÇÃO

Despacho Conjunto n° 453/2004, DR 175, SÉRIE II, de 27 de julho.

Guia de Orientações para os cursos de Educação e Formação (2005). Ministério da Educação e Formação, Direção Geral de Formação Vocacional.

Programa – Componentes de Formação Sociocultural e Científica- Disciplina de Inglês. (2005). Ministério da Educação e Direção Geral de Formação Vocacional.

Programa – Componentes de Formação Sociocultural e Científica- Disciplina de Espanhol. (2006). Ministério da Educação e Direção Geral de Formação Vocacional.

Retificação n° 1673/2004, SÉRIE II, de 7 de Setembro- Retificação do despacho conjunto n°453/2004

Anexo 1 – Questionário: *Refletindo sobre a tua experiência de aprendizagem no CEF e nas Línguas Estrangeiras.*

**Refletindo sobre a tua experiência de aprendizagem
no CEF e nas Línguas Estrangeiras...**

Com este questionário, vais refletir sobre a tua experiência de aprendizagem no CEF que frequentas e nas línguas de Inglês e Espanhol. Os dados são confidenciais. Obrigada pela tua colaboração! Ercília Machado

Idade _____ **Sexo:** F____ M____

PARTE A: EU, ENQUANTO ALUNO(A) DE UM CEF

1. Porque escolheste o CEF que frequentas? Podes assinalar (x) mais do que uma razão.

a) Gosto da área da hotelaria	
b) Acho que a área da hotelaria me dá boas perspetivas futuras	
c) Interessava-me um curso prático	
d) Pretendo ingressar rapidamente no mundo profissional	
e) Frequentar um CEF é mais fácil que frequentar o ensino regular	
f) O CEF dá-me equivalência ao 9º ano em menos tempo	
g) Não havia mais nenhum outro curso que me interessasse	
h) Outra razão (Qual?):	

2. Gostas do CEF que frequentas? **Sim**____ **Pouco**____ **Nada**____

3. Se pudesses escolher, gostarias de mudar de curso? **Sim**____ **Não**____ **Talvez**____

Se respondeste sim ou talvez, diz que curso escolherias.

--

4. Achas que os cursos CEF são tão importantes como os cursos do ensino geral? **Sim**____
Não____ **Talvez**____

5. Onde achas que poderás vir a fazer o teu estágio?

--

6. Achas que o estágio vai ser importante para ti? **Sim**____ **Não**____ **Talvez**____

7. O que pensas fazer depois de terminar o CEF? Assinala (x) a tua resposta.

a) Arranjar emprego	
b) Prosseguir estudos na área da hotelaria	
c) Prosseguir estudos no ensino regular	
d) Não sei	
e) Outro (qual?):	

8. Pensa agora na tua experiência de aprendizagem no CEF que frequentas. Sublinha as ideias ou sentimentos que associas às aulas em geral.

- a) Prazer b) Democracia c) Desafio d) Espírito crítico e) Satisfação
- f) Aborrecimento g) Autoritarismo h) Rotina i) Passividade j) Frustração

9. Agora pensa em ti. Como te vês enquanto aluno(a), antes do CEF e no CEF? Assinala (x) nas duas colunas (Antes do CEF/ No CEF) as tuas principais características.

As minhas características enquanto aluno(a):	ANTES DO CEF	NO CEF
a) Bem educado(a)		
b) Responsável		
c) Rigoroso(a) no trabalho		
d) Exigente comigo próprio(a)		
e) Com vontade de aprender		
f) Autoconfiante		
g) Sem medo de errar		
h) Capaz de identificar e resolver dificuldades		
i) Participativo(a)		
j) Cooperativo(a)		
k) Motivado(a) para a profissão		
l) Com esperança no meu futuro		
Outra característica (Qual?):		

10. O que tem dificultado a tua aprendizagem antes do CEF e no CEF? Assinala (x) nas duas colunas (Antes do CEF/ No CEF), as razões Muito Importantes no teu caso.

O que tem dificultado a minha aprendizagem:	ANTES DO CEF	NO CEF
	Muito Importante	Muito Importante
a) Falta de motivação para aprender e estudar		
b) Poucas perspectivas de futuro		
c) Falta de conhecimentos básicos		
d) Desinteresse pelos conteúdos leccionados		
e) Falta de atenção durante as aulas		
f) Mau comportamento nas aulas		
g) Falta de esforço		
h) Falta de métodos de estudo		
i) Má relação com os professores		

j) Estilo de ensino dos professores pouco motivador		
k) Métodos de avaliação injustos		
l) Falta de apoio por parte dos professores		
m) Falta de apoios e recursos em casa		
Outra razão (Qual?):		

Na segunda parte do questionário, vais pensar na tua experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras: Inglês e Espanhol.

PARTE B: EU, ENQUANTO ALUNO(A) DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (INGLÊS e ESPANHOL)

1. Gostas de aprender Inglês? **Sim**___ **Pouco**___ **Nada**___
2. Gostas de aprender Espanhol? **Sim**___ **Pouco**___ **Nada**___
3. Gostarias de continuar a estudar línguas de futuro? **Sim**___ **Não**___ **Talvez**___
4. Pensa na tua experiência de aprendizagem de línguas. Assinala (x) as ideias ou sentimentos associas às aulas de Inglês e de Espanhol.

<i>O que associa às aulas:</i>	AULAS DE INGLÊS	AULAS DE ESPANHOL
a) Prazer		
b) Democracia		
c) Desafio		
d) Espírito crítico		
e) Satisfação		
f) Aborrecimento		
g) Autoritarismo		
h) Rotina		
i) Passividade		
j) Frustração		

5. Agora pensa em ti. Como te vês enquanto aluno(a) de línguas? Assinala (x) nas duas colunas (Inglês e Espanhol) as tuas principais características:

<i>As minhas características enquanto aluno(a):</i>	EM INGLÊS	EM ESPANHOL
a) Bem educado(a)		
b) Responsável		
c) Rigoroso(a) no trabalho		
d) Exigente comigo próprio(a)		
e) Com vontade de aprender		
f) Autoconfiante		
g) Sem medo de errar		
h) Capaz de identificar e resolver dificuldades		
i) Participativo(a)?		
j) Cooperativo(a)?		
k) Outra característica (Qual?):		

6. O que costumás fazer nas aulas de línguas? E o que gostarias de fazer? Assinala a tua opinião (x) nas duas colunas (Inglês e Espanhol), escolhendo uma das opções: *Costumo fazer* ou *Gostaria de fazer*.

	INGLÊS		ESPAÑHOL	
	Costumo fazer	Gostaria de fazer	Costumo fazer	Gostaria de fazer
a) Participar na definição de metas de aprendizagem				
b) Participar na escolha de assuntos/ conteúdos				
c) Participar na escolha de actividades e materiais				
d) Escolher o TPC				
e) Escolher com quem quero trabalhar				
f) Participar na definição do método de avaliação				
g) Participar na avaliação da minha aprendizagem				
h) Participar na avaliação do método de ensino				

7. O que dificulta a tua aprendizagem de línguas? Assinala (x) nas duas colunas (Inglês e Espanhol), as razões que são Muito Importantes no teu caso.

O que dificulta a minha aprendizagem de línguas:	INGLÊS	ESPAÑHOL
	Muito Importante	Muito Importante
a) Falta de motivação para aprender e estudar a língua		
b) Poucas perspectivas de usar a língua no futuro		
c) Falta de conhecimentos básicos na língua		
d) Dificuldade em entender a língua (oral e escrita)		
e) Dificuldade em expressar-me na língua (oral e escrita)		
f) Desinteresse pelos conteúdos leccionados		
g) Falta de atenção durante as aulas		
h) Mau comportamento nas aulas		
i) Falta de esforço		
j) Falta de métodos de estudo		
k) Má relação com os professores		
l) Estilo de ensino dos professores pouco motivador		
m) Métodos de avaliação injustos		
n) Falta de apoio por parte dos professores		
o) Falta de apoios e recursos em casa		
p) Outra razão (Qual?):		

8. O que podes fazer para seres melhor aluno(a) de línguas? E de que forma podem os professoras ajudar-te? Apresenta até 3 ideias em cada coluna.

O que eu posso fazer para ser melhor aluno(a) de línguas:	O que os professores podem fazer para me ajudar:

Queres acrescentar alguma ideia ou comentário relativamente ao que te foi perguntado neste questionário, ou em relação a outros aspectos que aches importante referir?

Anexo 2 – Questionário: *Refletindo sobre a tua experiência de aprendizagem no CEF e nas Línguas Estrangeiras.* (Resultados)

Refletindo sobre a tua experiência de aprendizagem no CEF e nas Línguas Estrangeiras...

Com este questionário, vais refletir sobre a tua experiência de aprendizagem no CEF que frequentas e nas línguas de Inglês e Espanhol. Os dados são confidenciais. Obrigada pela tua colaboração! Ercília Machado

Idade _____ Sexo: F _____ M _____

PARTE A: EU, ENQUANTO ALUNO(A) DE UM CEF

1. Porque escolheste o CEF que frequentas? Podes assinalar (x) mais do que uma razão.

i) Acho que a área da hotelaria me dá boas perspetivas futuras	13
j) Gosto da área da hotelaria	10
k) Interessava-me um curso prático	10
l) O CEF dá-me equivalência ao 9º ano em menos tempo	8
m) Frequentar um CEF é mais fácil que frequentar o ensino regular	5
n) Não havia mais nenhum outro curso que me interessasse	3
o) Outra razão (Qual?): Estar perto de casa; Mudar de escola	2
p) Pretendo ingressar rapidamente no mundo profissional	2

2. Gostas do CEF que frequentas? **Sim: 17 Pouco: 1 Nada: 1**

3. Se pudesses escolher, gostarias de mudar de curso? **Sim: 3 Não: 12 Talvez: 4**

Se respondeste sim ou talvez, diz que curso escolherias.

4. Achas que os cursos CEF são tão importantes como os cursos do ensino geral?

Sim: 14 Não: 2 Talvez: 3

5. Onde achas que poderás vir a fazer o teu estágio?

Num hotel
 Num restaurante
 Numa pousada

6. Achas que o estágio vai ser importante para ti? **Sim: 16 Não: 1 Talvez: 2**

7. O que pensas fazer depois de terminar o CEF? Assinala (x) a tua resposta.

f) Arranjar emprego	7
g) Prosseguir estudos na área da hotelaria	6
h) Não sei	4
i) Prosseguir estudos no ensino regular	3
j) Outro (qual?):	1

8. Pensa agora na tua experiência de aprendizagem no CEF que frequentas. Sublinha as ideias ou sentimentos que associas às aulas em geral.

a) Prazer- 5 b) Democracia- 0 c) Desafio- 12 d) Espírito crítico-3 e) Satisfação-14
f) Aborrecimento- 2 g) Autoritarismo-0 h) Rotina- 7 i) Passividade- 2 j) Frustração-0

9. Agora pensa em ti. Como te vês enquanto aluno(a), antes do CEF e no CEF? Assinala (x) nas duas colunas (Antes do CEF/ No CEF) as tuas principais características.

As minhas características enquanto aluno(a):	ANTES DO CEF	NO CEF
m) Bem educado(a)	16	16
n) Sem medo de errar	12	13
o) Responsável	7	18
p) Participativo(a)	6	17
q) Autoconfiante	5	17
r) Cooperativo(a)	5	15
s) Rigoroso(a) no trabalho	4	17
t) Exigente comigo próprio(a)	4	16
u) Capaz de identificar e resolver dificuldades	4	16
v) Com vontade de aprender	3	17
w) Motivado(a) para a profissão	3	16
x) Com esperança no meu futuro	3	17
Outra característica (Qual?):	---	---

10. O que tem dificultado a tua aprendizagem antes do CEF e no CEF? Assinala (x) nas duas colunas (Antes do CEF/ No CEF), as razões Muito Importantes no teu caso.

O que tem dificultado a minha aprendizagem:	ANTES DO CEF	NO CEF
	Muito Importante	Muito Importante
n) Falta de motivação para aprender e estudar	17	1
o) Poucas perspectivas de futuro	14	3
p) Falta de conhecimentos básicos	12	2
q) Desinteresse pelos conteúdos leccionados	13	2
r) Falta de atenção durante as aulas	17	3
s) Mau comportamento nas aulas	15	1
t) Falta de esforço	16	2
u) Falta de métodos de estudo	13	2
v) Má relação com os professores	10	2

w) Estilo de ensino dos professores pouco motivador	12	2
x) Métodos de avaliação injustos	10	2
y) Falta de apoio por parte dos professores	9	1
z) Falta de apoios e recursos em casa	6	2
Outra razão (Qual?):	----	----

Na segunda parte do questionário, vais pensar na tua experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras: Inglês e Espanhol.

PARTE B: EU, ENQUANTO ALUNO(A) DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (INGLÊS e ESPANHOL)

- Gostas de aprender Inglês? **Sim- 12 Pouco- 6 Nada- 1**
- Gostas de aprender Espanhol? **Sim- 11 Pouco- 7 Nada- 1**
- Gostarias de continuar a estudar línguas de futuro? **Sim- 7 Não- 4 Talvez- 8**
- Pensa na tua experiência de aprendizagem de línguas. Assinala (x) as ideias ou sentimentos associas às aulas de Inglês e de Espanhol.

O que associa às aulas:	AULAS DE INGLÊS	AULAS DE ESPANHOL	total
k) Satisfação	14	11	25
l) Desafio	11	9	20
m) Prazer	10	9	19
n) Espírito crítico	8	8	16
o) Rotina	5	9	14
p) Passividade	3	4	7
q) Frustração	1	4	5
r) Democracia	2	2	4
s) Aborrecimento	2	2	4
t) Autoritarismo	1	3	4

- Agora pensa em ti. Como te vês enquanto aluno(a) de línguas? Assinala (x) nas duas colunas (Inglês e Espanhol) as tuas principais características:

As minhas características enquanto aluno(a):	EM INGLÊS	EM ESPANHOL	Total
l) Bem educado(a)	17	17	34
m) Responsável	16	15	31
n) Com vontade de aprender	16	13	29
o) Autoconfiante	14	13	27
p) Participativo(a)?	14	13	27
q) Rigoroso(a) no trabalho	13	10	23
r) Cooperativo(a)?	12	11	23
s) Exigente comigo próprio(a)	13	9	22
t) Capaz de identificar e resolver dificuldades	11	10	21
u) Sem medo de errar	9	10	19
v) Outra característica (Qual?):	----	-----	---

6. O que costumás fazer nas aulas de línguas? E o que gostarias de fazer? Assinala a tua opinião (x) nas duas colunas (Inglês e Espanhol), escolhendo uma das opções: *Costumo fazer* ou *Gostaria de fazer*.

	INGLÊS		ESPAÑHOL		total	Total
	Costumo fazer	Gostaria de fazer	Costumo fazer	Gostaria de fazer	Costumo fazer	Gostaria de fazer
i) Participar na definição de metas de aprendizagem	11	6	8	8	19	14
j) Participar na avaliação da minha aprendizagem	9	8	7	9	16	17
k) Participar na escolha de assuntos/ conteúdos	7	10	8	7	15	17
l) Participar na escolha de actividades e materiais	7	7	6	8	13	15
m) Participar na definição do método de avaliação	6	10	5	11	11	21
n) Participar na avaliação do método de ensino	5	9	5	9	10	18
o) Escolher o TPC	4	12	3	12	7	24
p) Escolher com quem quero trabalhar	3	12	3	12	6	24

7. O que dificulta a tua aprendizagem de línguas? Assinala (x) nas duas colunas (Inglês e Espanhol), as razões que são Muito Importantes no teu caso.

<i>O que dificulta a minha aprendizagem de línguas:</i>	INGLÊS	ESPAÑHOL	total
	Muito Importante	Muito Importante	
q) Poucas perspectivas de usar a língua no futuro	5	11	16
r) Dificuldade em expressar-me na língua (oral e escrita)	10	6	16
s) Dificuldade em entender a língua (oral e escrita)	10	4	14
t) Falta de motivação para aprender e estudar a língua	4	8	12
u) Falta de conhecimentos básicos na língua	5	5	10
v) Falta de métodos de estudo	6	4	10
w) Falta de esforço	4	4	8
x) Falta de atenção durante as aulas	2	3	5
y) Desinteresse pelos conteúdos leccionados	2	2	4
z) Mau comportamento nas aulas	1	3	4
aa) Falta de apoios e recursos em casa	3	1	4
bb) Métodos de avaliação injustos	0	2	2
cc) Má relação com os professores	0	1	1
dd) Estilo de ensino dos professores pouco motivador	0	1	1
ee) Falta de apoio por parte dos professores	0	1	1
ff) Outra razão (Qual?):			

8. O que podes fazer para seres melhor aluno(a) de línguas? E de que forma podem os professores ajudar-te? Apresenta até 3 ideias em cada coluna.

<i>O que eu posso fazer para ser melhor aluno(a) de línguas:</i>	<i>O que os professores podem fazer para me ajudar:</i>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudar mais</i> • <i>Tentar treinar a oralidade em casa</i> • <i>Fazer sempre os trabalhos propostos</i> • <i>Estudar mais em casa</i> • <i>Ler mais em casa</i> • <i>Ver mais filmes, documentários</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivar mais os alunos</i> • <i>Mais aulas práticas</i> • <i>Ter menos trabalhos de casa</i> • <i>Fazer mais trabalhos de pesquisa na internet</i> • <i>Levar –nos a sítios onde estão estrangeiros</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estar atento nas aulas</i> • <i>Ser mais participativo</i> • <i>Tirar um curso de inglês</i> • <i>Dar ideias para as aulas serem mais interessantes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modificar o método de ensino</i> • <i>Atividades menos cansativas</i> • <i>Dar mais trabalhos motivadores</i> • <i>Dar mais documentos sobre a língua</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Esforçar-me</i> • <i>Ser bem comportado (a)</i> • <i>Treinar a pronúncia</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ser justo para todos os alunos</i> • <i>Insistir com alunos, apoiá-los</i> • <i>Não avaliar só com testes</i>

Queres acrescentar alguma ideia ou comentário relativamente ao que te foi perguntado neste questionário, ou em relação a outros aspectos que aches importante referir?

Nenhum aluno respondeu

Anexo 3 – Reflexão conjunta com os alunos (Transcrição)

Prof.: então estamos aqui, no dia 15 de fevereiro, e lembram-se que preencheram um questionário, quase no início do ano, em que nós falamos de vocês, como alunos de CEF em geral, e depois vocês aqui na escola, e depois vocês com as línguas estrangeiras, e as vossas dificuldades, motivações, lembram-se disso? Para o meu estudo eu analisei, portanto, todo o questionário e há questões que me suscitaram algumas dúvidas, curiosidade e são as questões que eu considere mais significativas, e por isso são as questões que eu trouxe aqui para levantar, para que vocês me possam ajudar a compreender o vosso percurso.

Quando vos disseram que vocês vinham para um CEF no ano passado o que vocês pensaram, primeiro pensamento

D: Ia tirar notas muito melhores do que no ensino público

S: Primeiro pensamento? Ia fazer asneiras para ser expulso e regressas ao mesmo sítio donde vim

Prof: Foi isso que pensaste?- O que pensaram que era um CEF?

SS: Pra mim o CEF eram os “burros”;

A: Íamos ter uma nova oportunidade

C: Era uma maneira fácil de tirar o 9º ano

AR: E de avançarmos mais depressa

Prof: Neste momento o que consideram que é o CEF?

C: É uma oportunidade para o futuro

SS: Que não é o que nós pensávamos e que não íamos poupar anos, muito pelo contrário

Prof: Aspectos positivos e negativos desta vossa experiência

SS: Positivos é que vamos ficar com o diploma, para além do 9º ano...

AR: o que nos facilita ainda mas porque poupamos tempo, estamos a tirar um curso e tiramos o 9º ano, digamos que nos vai dar alguma ajuda se um dia não tivermos trabalho numa outra área que queiramos seguir, podemos seguir esta área ou então

Prof: Mais ideias, cAspetos bons e aspetos maus deste cursos. Se tivessem que dar conselhos a alguém

AR: Eu dizia para vir

SS: Para apostar

AR: Para apostarem porque vale a pena

Prof: Em relação às aulas notam alguma diferença entre a parte prática e a parte teórica

Alunos: muita

Prof: Por ex.

SS: é que nós na parte prática, trabalhamos mais um pouco, temos que estar mais aplicados e assim e temos mais interesse na parte prática do que na parte teórica

Prof: Ou seja, vocês sentem que há uma diferença ainda que os professores da parte teórica tentem mudar a sua forma de ensinar, adptar um pouco a parte pedagógica, mesmo assim ainda notam uma grande diferença entre a parte teórica e a parte prática?

Alunos: sim claro

Prof: Mesmo em termos de motivação, vocês sentem-se mais motivados na parte prática do que parte teórica. Então, uma das primeiras questões, lembram-se que nós tínhamos..., “Porque é que escolheste o CEF que frequentas?”, e se repararem 13 alunos disseram que achavam que a área da hotelaria nos dava perspectivas futuras. E, contrariamente àquilo que eu estava à espera, porque achei que a maior parte de vocês iria colocar “ingressar no mundo profissional”, porque o objectivo de um CEF muitas vezes é mesmo a ideia de entrar no mundo profissional, só apenas 2 é que colocaram isso. Como é que justificam que apenas 2 alunos pretendam ingressar no mundo profissional. Quando vocês vieram para o CEF, não era esse o vosso objectivo primeiro?

D: mas ó stora, ali diz rapidamente, e nós não queremos rapidamente, nós ainda queremos continuar mais 3 anos.

Prof: mas a ideia por exemplo, não era entrar no CEF, fazer o CEF e depois ir logo trabalhar? Não era esse o primeiro objectivo

D: o primeiro objetivo era, mas agora não...

Prof. Ah, então houve alguma coisa que mudou?

C: mas quem pôs estas 2 é porque não queria mais escola, e queria trabalhar e ganhar dinheiro

Prof: certo, então vocês acham que um CEF não serve só para ir para o mundo do trabalho? Serve para outras coisas?

C: Serve para começar

D: tirar o 9º ano por exemplo

Prof: e depois de tirares o 9º ano o que podes fazer?

AC: posso ir para o profissional e aí ter mais perspectivas para o futuro

Prof.: Ter mais perspectivas para o futuro, portanto acham que o CEF pode ter mais perspectivas para o futuro

AR: Vai ajudar.

D: É um começo.

Prof. Ok, lembram-se desta pergunta: “Gostas do CEF que frequentas?” 17 pessoas afirmaram que sim. O que vos faz gostarem do CE que frequentam?

R: É mais fácil a aprendizagem

AR: Porque é assim, nós temos muitas mais aulas práticas, e serve para nós aprendermos coisas que nos vão ajudar a nós em casa, recebermos alguém, e sabermos fazer outras coisas que se calhar não é tão habitual

Prof: O que é que a escola vos pode proporcionar, em termos de CEF? O que vos faz gostar deste CEF?

R: O curso, os professores que nos dão o curso, e algumas coisas que temos fora das aulas.

S: Aulas práticas em si.

D: E a escola que estamos também.

C: E também no final do ano tiramos o 9º ano e temos um curso

AR. e arranjam-nos um bom estágio

Prof: Ok, “achas que os cursos CEF são tão importantes como os cursos do ensino geral?” Esta pergunta suscitou algumas questões na altura e 14 pessoas acham que os CEF são tão importantes como os cursos normais. Porque consideram os CEF tão importantes como os cursos do ensino geral? Acham que são valorizados da mesma forma?

AC: há mentalidades de pessoas que não os valorizam da mesma forma.

Prof: porquê?

AC: porque acham que vai para CEF é burro.

Prof.: E é?

AC: não.

Prof: Se tivessem que explicar a alguém, se alguém que não conhece a realidade portuguesa viesse aqui, e se tivessem de explicar o que era um CEF, o que vocês diziam?

SS: que um CEF, ao contrário do que as pessoas pensam é uma coisa boa. E que os alunos que estão aqui não são menos capacitados do que os que estão lá fora, na escola normal.

AR: e que poderá haver gente mais inteligente num CEF ou profissional do que num curso do ensino geral

Prof. E em relação ao comportamento?

A.R: comportamento, há a mentalidade que as pessoas que vêm para um CEF ou profissional são rebeldes e têm mau comportamento e má educação. Por vezes não é isso que se demonstra.

Prof. Mais, mais ideias sobre o CEF, se é valorizado ou não é valorizado, acham que deve ser valorizado da mesma forma, mais ideias sobre CEF. O que é um CEF, afinal?

AC: Nós temos mais oportunidades que no ensino geral, porque ficamos com o 9º ano e com um diploma. Podemos ir para o mundo do trabalho enquanto os outros ainda não.

R: O CEF serve para ajudar os alunos mais incapacitados

Prof. Acham que é motivador?

SS: Mais do que uma escola normal

S.: Temos mais aulas práticas

Prof: Lembram-se do primeiro slide em que apenas 2 alunos queriam ingressar no mundo profissional- a ideia inicial. “O que pensas fazer depois de terminar o CEF?” e eis que aqui 7 alunos dizem que querem arranjar emprego, e 6 querem prosseguir estudos na área da hotelaria. Se repararem no slide 1 apenas 2 alunos queriam ingressar no mundo profissional quando escolheram o CEF e neste momento 7 alunos querem arranjar emprego quando terminarem. Como é que justificam este aumento no número de alunos. No início eram só 2 agora já 7. Estarão desmotivados de alguma forma, que não querem continuar, ou estarão tão motivados que querem já arranjar emprego? Como é que justificam esta diferença?

A: Para arranjar dinheiro e ter as suas próprias coisas

Prof: contudo 17 alunos (lembra-se) afirmavam que gostam deste CEF. Quais são as razões que podem justificar o facto de os alunos gostarem do curso mas mesmo assim quererem ingressar no mundo do trabalho.

Prof- E acham que este curso vos pode dar perspetivas?

SS: Eu penso que não, eu penso prosseguir a área, mas há pessoas que pensam que esta área não vai levá-los a lado nenhum, que só os vão prejudicar.

Prof.:Mais ideias, porque é que acham que há esta diferença?

J. Porque alguns alunos se querem tornar independentes

Prof: Querem tornar-se independentes. E gostam da área? Querem prosseguir na área? Se fossem arranjar emprego, gostavam que o emprego fosse nesta área?

Alunos: sim

Prof. Ok, Vamos pensar um bocadinho agora nas aulas, primeiro nós falamos nas aulas em geral e depois especificamos um bocadinho o inglês e o espanhol. "Pensa agora na tua experiência de aprendizagem no CEF- Sublinha as ideias relacionadas e nomes que associas às aulas em geral". Se olharmos para a tabela, reparem 14 alunos consideram que as aulas em geral promovem, ou causam satisfação, o que é positivo. Mas eu olhei para este quadro e achei curioso esta questão aqui da rotina, porque 7 alunos afirmaram que as aulas em geral transmitem-nos uma certa rotina. Como é que podem explicar esta rotina. O que é esta rotina?

C: Todos os dias temos que vir para as aulas. É sempre a mesma coisa.

Prof. Mas e nas aulas, rotina, o que é rotina?

SS: É fazer, por exemplo, sempre escrever, escrever, escrever. É sempre as mesmas coisas. Não mudar a maneira de ensinar.

D: Ser sempre teórico, em vez de abordar outro tipo de aprendizagem entre nós

Prof. Queres dizer que dentro das teóricas poder-se-ia arranjar outras...

Alunos- ...práticas

Prof. Uma coisas mais...

Alunos: práticas

SS: grupos, trabalhos e assim

Prof. E depois, também achei curioso o facto de ninguém associar, porque eu vejo a questão da democracia, como também uma questão essencial, quer em termos de alunos, quer em termos professor, relação professor- aluno, e ninguém associou democracia. O que é que acham que é esta questão da democracia. A que associam estas questão da democracia nas aulas?

AC. Nós estamos sempre a reclamar. O "stor" tem uma opinião e nós dizemos que não, que nós estamos bem, o "stor" é que está errado.

Prof. E acham que isso não existe?

AC: existe.

Prof. O que seriam aulas democráticas?

SS: Pra mim democracia é o "stor" mandar e nós nem opinião tínhamos.

Prof. Isso é democracia?

SS: pra mim sim.

D.: O “stor” abusar do poder que tem.

Prof. E acham que isso é democracia? Acham que a democracia é algo negativo?

AR.: Se calhar até pode não ser.

S.:por um lado pode ser negativo, por um lado pode ser positivo.

Prof. E então se calhar vocês acharam a democracia negativo, por isso é que ninguém pôs, foi isso?

Alunos: sim.

Prof. Agora vamos pensar em vocês e reparem que esta tabela é interessante analisar. Lembram-se desta pergunta: Pensa em ti e como te vês antes do CEF e no CEF e as características de cada um e vamos ver as diferenças. Todos eram bem educados, certo, mas 12 responsável, estão a ver a diferença? Participativo? Autoconfiante? Cooperativo? (que gosta de colaborar e ajudar), rigoroso? Exigente? Capaz de identificar dificuldades, com vontade de aprender? Pergunto: que diferenças é que notam na vossa autoimagem? (porque isto é a imagem que nós temos de nós próprios) antes do CEF e no CEF e como podem explicar estas diferenças?

SS.: Aqui no CEF dão-nos um rumo para a vida e fazem-nos pensar que não ode ser só as criancices anteriores e temos que começar a pensar no que vamos fazer a seguir a isto.

S: Também nos ensinam a ser mais responsáveis e a cuidar mais de nós próprios e das nossas coisas.

Prof. E vocês preocupam-se então com isso?

SS: agora sim.

AR.: Há que ter em atenção que nós também estamos a tirar um CEF numa escola privada e que se fosse numa publica talvez continuássemos iguais.

Prof. Será que continuavam?

AR.: Continuaríamos, pelo que vemos.

D: Nas escolas que nós estávamos brincávamos na mesma.

SS.: depende dos diretores das escolas.

Prof. Mas acham que o CEF, por ser mais prático, independentemente da escola onde estão, pensem no que nós falamos há bocadinho, a questão do CEF ser mais prático, mais motivador, de vocês se motivarem mais. Acham que mesmo estando num escola pública o CEF vos poderia motivar nas aulas práticas e poderiam gostar mais das teóricas? E esta questão da responsabilidade, a questão da cooperação.

SS.: Não.

C.: Nas públicas acho que não.

AC.: Nas públicas não temos professores que puxem por nós, apoiar-nos. É diferente. Os professores estão lá, aprendem aprendem, não aprendem, não aprendem.

AR: Nesta escola privada, como somos menos do que numa pública, temos um grupo de pessoas que apostam mais em nós, por sermos menos, e que nos dão outras possibilidades de aprendermos e podemos usufruir de outras coisas que se calhar uma escola pública não tem condições para nos dar.

SS: E proporcionam-nos outro meio de vida, mesmo dentro da escola, porque nós passamos mais tempo a conviver dentro da escola do que propriamente em casa e dão-nos condições que todos temos direito.

D.: Já nesta escola convivemos mais com os professores. Noutra escola não, o professor saía da sala nunca mais o víamos. Ia para a sala dos professores. Aqui não passamos, estamos sempre à beira dos professores, estamos sempre a falar com eles.

Prof. E acham que isso é útil? É útil para o vosso crescimento?

D: sim, se calhar muitos detestavam os professores e é sempre assim que pensamos, mas se convivemos com eles vemos que são pessoas porreiras.

AR: aqui não há divisão entre uma sala para professores e outra para alunos é toda a mesma. Então assim nós vemos que não há mais do que nós, são sempre mais do que nós mas não mostram que são mais do que nós.

SS: e acima de tudo que nos respeitam como se fôssemos do mesmo estatuto.

AC: e ensinam-nos a crescer.

R.: E além de ser professores também são nossos amigos.

Prof-E isso fez com que a vossa atitude também mudasse.

S: aumentasse a nossa responsabilidade.

D: quando não gostamos de um professor também não gostamos da disciplina desse professor, certo?

Prof: Em relação às dificuldades que vocês sentiam. Esta pergunta, eu lembro-me que na altura vocês estavam com algumas dúvidas em relação ao preenchimento e aqui o que se pretendia era, exatamente, o que vos disse na altura – o que vocês sentem dificuldade para aprender. Quais são as coisas/fatores que vos dificultam a aprendizagem. Porque é que vocês não conseguem atingir objectivos mais positivos em determinada disciplina e reparem que antes do CEF o motivo principal era a falta de motivação, ou seja vocês consideram que antes do CEF, nas vossas escolas vocês não estavam minimamente motivados para aprender e agora se calhar estão, verdade?

S: Aqui dão-nos mais motivação para continuar a subir cada vez mais

Prof: E em relação às poucas perspectivas de futuro, ao desinteresse pelos conteúdos lecionados, o que explica esta diferença. O que explica que antes vocês não queriam saber, vocês eram rebeldes, eram mal-comportados e agora são mais responsáveis, estão mais motivados, são mais esforçados, reparem na diferença.

D.:quando entramos num curso CEF entramos numa área de trabalho onde podemos ter a possibilidade de ter um futuro nesta profissão, nesta área que estamos a tirar.

S.: aqui também convivemos com pessoas maiores de idade e essas pessoas também nos ajudam a aprender outras coisas e a ter mais motivação para o futuro.

Prof. E vocês próprios? Sentem-se com mais vontade de trabalhar?

SS: Sentimos, porque temos com quem trabalhar.

AR: os professores mostram-nos filmes por exemplo e atividades que nós nos interessamos mais e nos dá mais motivação e é lógico que se gostamos dessas atividades vamos esforçarmo-nos sempre mais para cada vez ficarmos melhor.

Prof. E quando os professores são duros convosco?

AR: isso é em todo o lado. Se não fossem, nós não tínhamos motivação nem interesse.

SS: Mas se calhar a maneira de dureza deles não é mesmo aquela de “ou fazes” ou “tás fora da sala”.

AC.: são pacientes. Conseguem-nos dar a volta.

SS: Não desistem, por ex. Nós dizemos “não sabemos” mas eles não desistem, continuam. E se calhar é esse o grande problema de outras escolas.

Prof. Vamos agora à parte B que era a parte mais focada nas línguas estrangeiras e aqui nós falamos essencialmente do inglês e do espanhol, que são as línguas estrangeiras que vocês estão a trabalhar, não é. 12 alunos gostam e aprender inglês e 7 alunos gostam de aprender espanhol e gostariam de continuar a estudar línguas apenas 7. O que vos faz gostar de uma língua estrangeira?

SS.: As estruturas da língua e que vai ser importante para o nosso futuro.

D.: Nós precisamos dessas línguas.

SS: principalmente o inglês que é universal.

Prof: E o que vos faz não gostar de uma língua?

AC: Quando a língua é mais complicada do que a nossa.

Prof: É difícil.

C.: Ou uma pessoa também acha que não é preciso aquela língua.

Prof. Espanhol, achas que não precisas de espanhol?

AR.: precisamos sempre de tudo.

SS. : É bom aprender outras culturas, para o nosso futuro se continuarmos na área hoteleira.

Prof: Estão preparados para sair do país, para irem trabalhar fora?

AR.: sim.

Prof. Então se calhar precisavam de uma língua estrangeira.

SS: Se nós queremos uma coisa temos que evoluir.

D.: mas o problema de aprender agora inglês foi “do antes” . Não quisemos saber do inglês, agora é mais difícil para aprendê-lo

Prof. Portanto, “pensa na tua experiência de aprendizagem de línguas. Assinala ideias ou sentimentos que associam às aulas” - Esta era a mesma de à bocado so que falava nas aulas em geral e agora é nas aulas de línguas. E reparem que eu juntei não só o número de alunos, é o número de respostas. 25 respostas apontam para a satisfação. Eu acho que é interessante vocês gostarem de aprender s línguas. Se atentarmos na tabela vemos que o maior número se centra em sentimentos positivos: Satisfação, o desafio. O que é desafio para vocês nas línguas?

SS.: é puxar por nós; é desafiar-nos a conhecer, a saber falar.

S: Desafiar-nos a conhecer outras línguas.

Prof. Hã, hã! E espírito crítico? Que é isto?

AC.: Já nos sentimos à vontade para dizer o que é que achamos e não achamos.

Prof. Repete lá outra vez.

AC: sentimo-nos à vontade, já temos aprendizagem suficiente para criticar a língua.

Prof. Criticar é sempre só dizer mal?

Alunos: não

S.: Também pode ser elogiar.

Prof. E lá voltamos nós à rotina. Como é que tantas coisas positivas e depois aparece aqui a rotina com 14 respostas. Conseguem explicar-me o porque desta rotina aqui?

JC- muitas vezes a mesma coisa.

Prof: muitas vezes a mesma coisa, mesmo nas aulas de língua. Mesmo vocês gostando acham que mesmo assim...

SS.: É repetitivo...

S: Apesar da nossa satisfação, também é uma rotina para nós, porque nós fazemos a mesma coisa todos os dias e é como se fosse uma rotina.

Prof. E é bom ou mau?

SS.: tem o lado bom e o lado mau.

Prof: podia ser mudado, se calhar.

Prof.:e voltamos nós à democracia e desta vez temos 4 respostas na democracia, eu volto aqui à questão da democracia. Como é que a democracia pode ser associada às aulas de línguas? O que é que acham? O que é um sistema democrático, toda a gente fala em democracia, vivemos num país democrático, o que é a democracia?

JC: é termos os mesmos direitos.

AR.- não, eu acho que é a liberdade de expressão.

AC: E toda a gente pode dar a sua opinião.

Prof.: e como é que isso pode ser associado à aulas de línguas.

SS: o professor deixar-nos dar a nossa opinião sobre a matéria.

Prof: participar, se calhar.

S: participar mais um pouco.

SS: até ajudar um pouco a fazer a aula.

Prof.: estas foram as ultimas questões do “costumo fazer” e “gostaria de fazer”. Lembram-se disso?- Havia algumas coisas que nós costumávamos fazer e outras que gostaríamos de fazer. E aqui eu vou-me alongar um bocadinho mais convosco, porque realmente estas perguntas suscitaram-me bastante curiosidade. Definição d metas de aprendizagem – 19 respostas costumo fazer – o que é que isto de definir metas de aprendizagem. Quando vocês estavam a preencher como é que interpretaram cada um deste pontos? O que é que perceberam disto? O que eram metas de aprendizagem?

SS: Uma forma de estudo.

AC: criar métodos , objetivos.

SS: em vez de ler, ler, ler era ler, decorar, escrever.

Prof: e vocês costumam fazer isso?

SS- agora.

Prof: participar na avaliação da minha aprendizagem. Vocês participam na avaliação?

AC: Claro, temos que dar a nossa opinião. O que é que achamos e o que não achamos.

Prof: E dão? Fazem isso em todas as aulas?

SS.: Quando nos deixam.

Prof.:Quer dizer que 16 costumam fazer mas 17 gostariam de fazer. Gostariam de poder participar?

SS: ...na nossa avaliação, sim.

Prof: Por exemplo...Exemplos concretos de participação da avaliação. Como é que vocês poderiam participar na vossa avaliação?

SS: Por ex. A stora dava-nos a autoavaliação do que merecíamos, mas comentava conosco, se tivéssemos algo que devíamos ter feito e ela não se aperceber disso dizer.

Prof. E achas que só deves participar na autoavaliação no final do período.

SS: Não, em todos os momentos de avaliação da aula.

Prof. E o prof? Avaliam-no ou não?

SS: claro, não estou a dizer em todos os momentos, mas no fim fazer uma avaliação geral de como o professor foi durante o ano inteiro.

AR.: Se eles têm o direito de fazer sobre nós, nós também temos o direito de fazer sobre eles, os professores,

Prof: Participar na escolha de assuntos e conteúdos: 15 alunos afirmam que costumam fazer e 17 gostariam de fazer. O que é que nós poderíamos fazer aqui, na escolha de assuntos e conteúdos. O que é que nós fazemos e o que poderíamos fazer?

AR.: Se calhar, quando escolhermos um tema para fazer um trabalho de grupo, os professores é que nos dão o tema e nós podíamos escolher um tópico para falar. Não falarmos só do tema que o professor quer.

Prof: E acham que isso ainda é muito preso, ainda está muito rígida esta questão.

A.C.: Os trabalhos assim perdem toda a piada, são todos iguais.

Prof: Ainda não há uma abertura em que vocês possam ter essa autonomia, digamos assim, ainda não há essa abertura

Alunos: Não

Prof: Gostariam que houvesse?

Alunos: claro

Prof: Acham que vos ajudava?

Alunos: sim, muito.

Prof: E a escolha de atividades e materiais? A maior parte gostaria de fazer isso.

SS.: Porque aqui, quase sempre é o professor que planeou em casa ou em algum sítio e quando chega aqui põe as matérias, põe os materiais e nós fazemos. E nós podíamos arranjar maneira, por ex. Ele dava-nos um tema e nós a partir desse tema escolhíamos os materiais e as matérias que achávamos bem.

A.C.: ser mais criativos, não ser sempre aqueles mesmos materiais

SS.: em vez de ser sempre o lápis, a caneta e o caderno.

Prof: Que tipo de atividades e materiais é que vocês poderiam utilizar?

S.S.: por ex: fazemos trabalhos em power point, em computador, juntos fazer cartolinas, trabalhos mais práticos...

Prof: lembram-se da atividade que nós fizemos cá, no ano passado, tivemos aquele...também foi no âmbito da minha investigação, nós fizemos aquele trabalho em que dividimos a sala...
O que acharam desse trabalho?

S.S.: Achamos que isso foi positivo porque, tanto como viu nós estivemos sempre participativos e calados e fizemos tudo sempre ao máximo, só não fizemos mais porque não conseguíamos.

Prof: E porque é que isso resultou?

AR.: Porque serviu para sabermos um bocado mais da matéria, e ao mesmo tempo que estávamos a aprender, estávamo-nos a divertir e estava a ser interessante, estarmos a colaborar com a turma toda, estávamos todos juntos.

SS.: Não estávamos distraídos.

A: não estávamos presos.

Prof: e em relação a participar na definição do método de avaliação? O que é que é isto- método de avaliação?

SS: É a maneira como o professor nos avalia.

Prof: E como é que tem sido?

SS: É sempre a mesma maneira, oralidade, comportamento e isso... e gostávamos de participar um pouco mais nisso.

Prof: Reparem que há uma diferença aqui muito considerável, não é? Nós temos 11 alunos que dizem que costumam participar na definição e 21 que gostariam de o fazer. Como é que vocês poderiam ajudar na participação do método de avaliação?

SS: Dizer por exemplo ao professor em vez de avaliar com o método que avalia, pegar por outras coisas.

Prof: Que outras coisas?

SS.: Por ex: Há alunos que são muito trabalhadores, mas são pouco faladores, o professor em vez de “pegar” tanto pelo falador “pegar” mais pelo trabalhador.

Prof: Mais ideias? Em relação a testes? Vocês ajudam na elaboração dos testes?

Alunos: Não

JC.: Isso não se pode.

Prof: isso não se pode?

Alunos: Não

AR.: Se até se podia...

AC.: Podemos dar uma ideia, faça mais deste exercícios, ou faça mais daqueles, mas claro que nunca vamos ajudar a fazer o teste.

SS.: Eu acho que isso também não fazia muito sentido.

Prof: E avaliar, é só com testes?

Alunos: Não...

S: Eu acho que se deve avaliar em orais, participação.

D: os “stores” avaliam muito pelos testes, nem é comportamento, nem outras fichas é só mesmo pelos testes principais...

Prof: E há alternativas.

Alunos: há...

Prof: podemos fazer coisas diferentes, ideia sugestões. Sugestões de ideias, atividades para avaliação para além dos testes.

D.: outro tipo de fichas mais fáceis.

SS.: Nós aqui na nossa turma temos um aluno, que ele não fala a aula toda, pouco respira, mas também não faz nada, faz passa, mas o professor muitas vezes dá negativa pelos testes porque ele não sabe, não as mesmas capacidades que nós.

Prof: E como é que nós podemos motivar esse aluno?

S.: Em vez de lhe fazer uns testes puxados, fazer uns testes mais leves e durante a aula continuar com o mesmo comportamento, só que com mais atenção.

AC.: Fazer um teste diferente

AR: Não concordo muito com essa ideia porque pelo que vimos não se interessa pelas disciplinas e ele tem a mesma inteligência que nós porque acho que não tem nenhum problema e eu acho que se tem as mesmas capacidades, poderíamos acompanhá-lo ao nosso ritmo.

Prof: E como podemos motivar esse aluno?

SS.: Também pode ter problemas e não acompanhar ao mesmo ritmo que nós, enquanto uns conseguem aprender de uma maneira que basta ouvir que fixam e nem precisam de estudar, outros precisam de estudar, estudar, estudar.

AR.: Mas se calhar não estudam.

Prof: Escolher com quem quero trabalhar. 6 dizem que costumam fazer- isto é crítico, vocês não escolhem com quem querem trabalhar.

Alunos: Não

Prof: E gostavam de escolher?

Alunos: claro

Prof: E acham que mantêm o mesmo índice de responsabilidade e participação e autonomia.

SS.: Se calhar até mais.

AC.: Depende, porque às vezes estamos com quem queremos e abusamos já do barulho e da maneira de participar.

Prof. E como é que isso poderia ser colmatado, então escolhiam com quem queriam e como é que nós podíamos resolver o problema do comportamento.

SS.: Porque raramente nos deixam escolher quem queremos e quando escolhemos é logo uma festa se nos deixassem escolher diariamente, nós já sabíamos que íamos e não íamos fazer nada, já sabíamos e já tínhamos habituados e depois era só trabalhar como trabalhamos com outra pessoa qualquer.

Prof: Mas sabem que as pessoas, ao adotarem este tipo de método os alunos têm que ter a responsabilidade também e a autonomia para dizer- "É para trabalhar, não é para brincar Acha que conseguiam manter sempre isso assim?

SS: se fosse repetitivo, várias vezes sim agora se fosse para fazer de vez em quando.

AR.: "stora" no ano passado tínhamos um "stor" que este ano já não é, que nos deixava escolher e nós fazíamos muitos trabalhos e corria bem. Tivemos só um ou dois trabalhos que não correram muito bem porque foram logo no início, mas de resto já estávamos habituados e correram bem.

Prof: E agora vamos à questão da dificuldade de aprender línguas, o porquê? Como é que explicam que haja esta dificuldade extrema, principalmente em termos de inglês porque o espanhol é o primeiro ano. Qual é então essa dificuldade? Reparem, mas antes, vamos olhar e reparem que o maior número de respostas se centra nas poucas perspectivas de usar a língua no futuro. Acha mesmo que têm poucas perspectivas na vossa área de usar a língua no futuro?

Alunos: Não

S.: Mas é assim as vezes quando as pessoas estão a aprender essas línguas não pensam no futuro, não pensam que podem ter que imigrar e precisarem dessa língua.

Prof: mais? O que é justifica esta dificuldade na aprendizagem de línguas.

D: “stora” como eu até já disse nós nas outras escolas não nos interessamos nada pelo inglês e pensamos que não nos ia servir para nada então estávamos a “baldar” para as aulas e como era importante aprender já desde o início, não foi isso que aconteceu e agora é muito mais difícil aprender.

Prof: E como é que os professores vos podem ajudar? O que os professores podem fazer para vos ajudar a aprender línguas estrangeiras.

SS: Relembrar um bocado as matérias, que devíamos ter aprendido atrás e não aprendemos e motivar-nos sempre mais e puxar sempre por nós.

Prof: E como é que os professores vos podem motivar?

AC: Não é fazer testes fáceis. Isso não motiva, porque nós então vamos “baldar-nos”.

AR: Fazer mais fichas.

Prof: Só fichas?

SS.: Não, trabalhos de grupo, pesquisas...

R: Comunicar com o professor nesta língua.

S.: Fazer tipo diálogos, ou teatros, coisas que pudessem melhorar alguns aspectos da nossa aprendizagem.

Prof: E vocês? Que postura é que têm que adotar para melhorar a vossa aprendizagem nas línguas?

AC: trabalhar com mais interesse.

SS. Melhorar no comportamento acima de tudo e depois temos que estar motivados e aprendermos mesmo.

R: Estudar mais.

D: Tentar falar a língua na aula sempre ao máximo, para estar sempre a melhorar.

Prof: E se não perceberem? Como é que fazemos?

SS: Pedir ao professor para explicar.

Prof: E sempre a trabalhar a língua.

SS: Claro, sempre que conseguirmos.

Prof: E que tipo de estratégias, atividades mesmo (além de testes e fichas) que outras atividades é que nós podemos fazer nas aulas?

SS.: Pesquisas Internet, pesquisas livros, jornais.

AC.: E a matéria que nós damos por ex, a “stora” propor fazer um trabalho ou então falar mesmo com o professor para ver se entendemos a matéria e se conseguimos falar.

Prof: Acham que este tipo de questionário, ste tipo de sessão de reflexão porque nós no fundo o que estamos aqui a fazer é refletir um bocadinho sobre estas questões. Acham que é importante fazer isto? Acham que é importante que o professor vos alerte para este tipo de situações?

SS.: Eu acho que sim porque os professores devem saber o nosso pensamento e não pensar que estamos a “marimbar” pra isto. Deve compreender o que nós estamos a perceber e o que achamos que deve melhorar para nós mesmos, para ser bom para nós.

S: E nos dá mais perspectivas para o futuro.

SS: E também mudar um bocadinho a maneira de pensar dos professores e das outras pessoas que os CEFs são os ditos “burros” mas não.

Prof: Não são.

AR.: Eu acho que não são todos iguais.

SS.: Depende dos Cef.

Prof: E acha que estes cursos são importantes?

Alunos: são

AR.: Tudo o que nós fazemos é importante para a nossa vida, isto também vai ser importante para nós.

SS.: Eu acho que é mais importante um curso CEF que o ensino normal. No ensino normal chegamos ao fim fazemos o 9º ano temos o 9º ano. No curso CEF chegamos ao fim temos o 9º ano e o certificado.

S.: As vezes não é o caso de ser mais importante, é o caso de nos trazer mais perspectivas. Enquanto que nós no ensino normal só fazemos o 9º ano, aqui no CEF fazemos o 9º ano e ficamos com o diploma em como estivemos a estudar nessa área.

SS.: E apercebemo-nos um bocado do que é o mundo do trabalho.

AC.: Num ano normal estamos cansados queremos desistir logo das aulas.

Prof: A vossa ideia inicial, quando vocês entraram para o CEF em relação a continuarem os estudos. Era essa a vossa ideia inicial?

Alunos: Não

SS.: A minha ideia era acabar o 9º ano e ia ver se arranjava um trabalho, a trolha.

Prof: E agora?

SS.: Agora quero seguir os estudos e ser chefe, diretor.

S.: Agora a nossa perspectiva já é um bocado diferente.

Anexo 4 – Guião de entrevista à professora de espanhol

Sessão de reflexão conjunta - professora de inglês e professora de espanhol- GUIÃO

O objetivo desta reflexão conjunta é trocarmos impressões sobre os CEF em geral e sobre o ensino e a aprendizagem das línguas nos CEF. Pensei num conjunto de questões para orientarmos a nossa conversa, mas podemos abordar outros e não temos de os discutir por esta ordem.

1. Qual é a nossa opinião pessoal sobre a importância dos CEF no contexto educativo atual? Em que medida consideramos pertinente a existência destes cursos?
2. Como achamos que os CEF são vistos pela comunidade educativa – gestores, professores, alunos e encarregados de educação? Em que medida estes cursos são valorizados por todos eles?
3. Quais são os principais problemas de funcionamento dos CEF e que medidas poderiam ser tomadas para os colmatar?
4. Concretamente no ensino de línguas, quais são os principais problemas que temos sentido com estes cursos e como temos tentado colmatá-los?
5. Concretamente nesta turma, como reagem os alunos às nossas propostas em sala de aula? O que tem corrido bem e menos bem no trabalho com estes alunos?
6. No questionário passado a estes alunos, verifica-se um aumento da sua auto-estima desde que frequentam o CEF. O que poderá explicar isto? E será que as disciplinas de língua estrangeira têm contribuído para este sentimento dos alunos?
7. Será que o ensino das línguas estrangeiras nos CEF corresponde ao que se prevê nas orientações metodológicas para estes cursos? Por exemplo, em que medida se respeitam os ritmos de aprendizagem dos alunos e se promove a diferenciação pedagógica? Que estratégias temos experimentado ou poderiam ser experimentadas neste sentido? Quais os entraves que temos encontrado ou podemos encontrar?

Anexo 5 – Entrevista à professora de espanhol (Transcrição)

E- Bom dia. Estamos aqui e o objetivo desta reflexão conjunta é trocarmos impressões sobre os CEF em geral e sobre o ensino e a aprendizagem das línguas nos CEF. Eu pensei num conjunto de questões para a nossa conversa, mas podemos abordar outras questões, portanto não temos que discutir por esta ordem. Se sentires necessidade também de falar de outras questões que achas pertinentes estás à vontade. Em relação ao CEF e à importância do CEF eu gostaria de te perguntar qual é a tua opinião pessoal em relação à importância do CEF no contexto educativo atual. Em que medida consideramos pertinente a existência destes cursos

EL- ora bem, em relação então à importância dos CEF, tendo em conta a minha experiência, quer como professora de CEF quer como professora do percurso dito "normal", aquilo que eu acho é que realmente os CEF atualmente são bastante importantes, uma vez que no contexto educativo, ou na escola dita "normal" e aquilo que eu quero dizer é o percurso escolar "normal" com o currículo normal, sem dúvida que aquilo que nós verificamos hoje em dia é que há um número bastante elevado de alunos desmotivados, que não querem saber da escola. Por um lado podem não querer saber da escola porque os temas abordados não lhes interessam. Outros, infelizmente, porque têm um contexto social bastante mau e sem dúvida que hoje em dia dada a grande diversidade dos CEF podemos, sem dúvida alguma, arranjar alternativas para que esses miúdos possam ter um final mais feliz.

E- claro, porque a criação dos CEF deveu-se também ao combate ao abandono escolar. Estamos a falar de uma altura em que muito miúdos, principalmente em meios rurais e não só, abandonavam a escola por desmotivação da escola e dos conteúdos curriculares e portanto a forma que se encontrou foi no fundo a criação destes cursos de caráter mais prático. Daí que te pergunto se estes cursos de caráter prático acabam por serem fundamentais, não é?

EL- sim, e depois também outra coisa que não nos podemos esquecer, eu acho que quando perguntas em que medida consideras pertinente a existência destes cursos, acho eu que cada vez mais se torna pertinente a existência destes cursos nomeadamente quando vemos que a escolaridade obrigatória aumenta, o que por um lado para alguns não vai causar qualquer problema, mas para outros ainda será um problema acrescido, redobrado uma vez que, em vez de terem que ficar até ao 9º ano, que muitos CEF dão essa equivalência. O grande problema é que agora uma grande maioria já começa a ser obrigada a ficar até ao 12º ano, o que sem dúvida alguma teremos que arranjar alternativas uma vez que o que acontece é que essa desmotivação em vez de acabar, não ainda poderá continuar, uma vez que eles vão ter ainda mais tempo para ficar na escola.

E- E o facto de haver cursos assim de Educação e Formação com essa vertente prática pode motivar os alunos?

EL- Sim, sem dúvida porque eles para além de ficarem com um nível de ensino querem muitas vezes arranjar uma formação profissional, porque de maneira alguma, acho que a percentagem, (um bocadinho sem conhecimento) mas penso eu que a percentagem de alunos que seguem uma via universitária deve ser praticamente nula. Daí que eu acho também, para além de lhes dar uma certificação de escolaridade, acho que é muito importante dar-lhes uma qualificação profissional, ou seja, estamos aqui a aliar 2 coisas que penso eu serem muito importantes.

E- Então vês futuro nesta questão dos CEF?

EL- Sim, sim. Terão que ser bem trabalhados, mas sem dúvida que vejo futuro, contrariamente ao que muitas vezes e indo ao encontro da pergunta número 2 contrariamente àquilo que às vezes as pessoas pensam, nomeadamente para quem nunca trabalhou, quem nunca contactou com esses CEFs parece-me que vão ter futuro. Porque aquilo que, penso eu numa primeira abordagem, ou num primeiro momento mostram uma vertente negativa.

E- Então falando já na pergunta número 2 que tem a ver com a forma como os CEF são vistos pela comunidade educativa através dos gestores, alunos, encarregados de educação. Em que medida é que estes cursos são valorizados por eles. Consideras que se calhar numa primeira análise não são assim tão valorizados.

EL- Não, de maneira alguma. Penso eu e reconheço que talvez antes de trabalhar com eles era um bocado a ideia que eu também tinha, penso eu que era um preconceito. A primeira ideia que se tem é que esse grupo de alunos, são alunos bastante problemáticos, sobretudo a nível social, vêm de meio super problemático, que andam a fazer coisas que não devem e para além disso a nível pedagógico são alunos e desculpando o termo são alunos "burros". Alunos com imensas dificuldades, somando a

isso tudo como já referi não gostam de nada e já senti isso precisamente mesmo em relação a alguns encarregados de educação, quando um diretor de turma propõe o CEF como alternativa ao seu educando. É necessário explicar muito bem o que são os CEFs porque muitas vezes os pais não querem essa alternativa para os seus filhos precisamente porque têm também essa ideia pré-concebida, pré-feita que o filho poder-se-á perder, porque vai estar inserido nun grupo problemático, que não quer saber de nada, inclusivamente que os professores possivelmente não irão trabalhar com eles como poderiam fazê-lo no percurso normal, e eu acho que ainda hoje temos que combater essa ideia pre-concebida

E- é interessante falares nessa questão porque mesmo os próprios alunos, eu tive oportunidade de contactar com alguns alunos, os próprios alunos, quando lhes é colocada a ideia de irem para um CEF, eles não sabem o que é um CEF, acham todos que o facto de irem para um CEF estão a rotulá-los de alunos menos capacitados, de alunos rebeldes, de alunos que realmente de uma forma ou de outra, não estão bem enquadrados no ensino regular e então são postos de parte e o curioso depois é a transformação no CEF. É tomarem a consciência que realmente o CEF não é assim tão mau como as pessoas pintam e eles próprios acabam por se transformar porque ficam mais motivados com as matérias mais práticas, porque lhes dá (como estavas a falar há bocadinho) , lhes confere a certificação profissional e eles acabam por se agarrar a alguma coisa para o futuro e também a própria atitude dos alunos em relação à escola acaba por mudar. Sentiste isso também quando trabalhaste com os CEF?

EL- sim, nomeadamente agora com este grupo que também conheces. Um dos “conflitos” iniciais que eu tive concretamente com uma aluna foi precisamente a consideração: ela achava que eu achava que eles eram diferentes, uma vez que muitas vezes posso referir o método de trabalho é diferente e penso eu que a aluna interpretou isso de diferente, precisamente porque a aluna achou que eles podiam ser menos capacitados, e não é de maneira alguma isso que eu quero dizer. Quando eu digo, precisamente que o meu trabalho é diferente é nomeadamente quer a nível de estratégias, quer a nível de materiais, porque aquilo que realmente senti é que inicialmente e se nós professores não abolirmos essa ideia, aquilo que se nota é que inicialmente eles tentam “apalpar” e ver qual a posição do professor em relação a esses cursos e ver se realmente o professor está ali com a ideia de que eles são alunos capazes de, ou se realmente vamos olhar pra eles e “olha são mais alunos de CEF” rotulando novamente como inicialmente já o disse e precisamente aconteceu com este grupo: uma aluna (eu considero isso) tentou testar-me e várias vezes atirou-me à cara que os alunos CEF são “burros”; os alunos CEF não querem saber, e foi preciso impôr-me e mostrar-lhes que muitas coisas não são assim e nós sabemos que muitas vezes podemos encontrar um grupo bastante heterogéneo, ou seja cada um com as suas características próprias, mas sem dúvida alguma encontramos alunos, ou a grande maioria desse grupo alunos com quem se consegue perfeitamente trabalhar, mas há que se adaptar ao trabalho deles.

E- Sentes que a atitude deles vai mudando?

EL- Sim, sim sem dúvida nomeadamente quando começam a receber os primeiros resultados, porque é engraçado independentemente do percurso escolar, seja CEF, penso eu que a nível da avaliação os alunos ficam na mesma sempre preocupados e aqui por exemplo neste grupo concreto viu-se claramente que o resultado final para eles podia ser motivador ou desmotivador, e quando eles começam a receber os primeiros resultados afinal deu-se conta que com trabalho, com alguma motivação conseguem realmente chegar onde todos nós queremos e deu-se conta que afinal a ideia inicial muda e eles próprios começam a ter uma autoconfiança bem maior e começam, realmente a valorizar o curso em que estão.

E- Em relação aos principais problemas de funcionamento dos CEF. Na tua opinião o que consideras como principais problemas de funcionamento nos CEF, porque realmente o CEF pode ter coisas boas, mas também deve ter coisas más e que medidas poderiam ser tomadas pra colmatar e resolver esses problemas?

EL- Ora bem, da experiência que eu tenho, este curso que eu estou a terminar foi o segundo que eu dei e parece que já é possível denotar alguns problemas. Um dos problemas é que eu acho que os CEFs têm que ser dados têm que estar a funcionar, num lugar em que há alguma, alguma não muita confiança e credibilidade. Nomeadamente, por exemplo uma escola. Um escola seja ela pública, seja ela privada, mas uma instituição que dê bastante credibilidade.

E- Que trabalhe a parte educativa

EL- ora nem mais, porque precisamente um dos CEFs que apenas iniciei e a razão pela qual desisti, foi que esse primeiro CEF estava associado a uma escola de formação com poucas capacidades quer físicas, quer financeiras e aquilo que eu denotei é que realmente tudo o que era parte pedagógica, quando digo parte pedagógica refiro-me aos problemas de indisciplina, à relação

professor/aluno, qualquer problema que pudesse surgir não haveria qualquer pessoa responsável para tentar gerir esses conflitos e principalmente porque havia um diretor, havia uma pessoa proprietária dessa empresa só que a única coisa pela qual se interessava era precisamente o financiamento que recebia por cada um desses alunos.

E- ou seja, tu achavas que os alunos eram vistos mais como um bem de mercado do que propriamente enquanto pessoas

EL, sim e para mim o mais grave era que não interessava muito bem qual poderia ser a sua aprendizagem, qual poderia ser o final desses alunos. Aquilo que interessava é que aqueles alunos a bem ou a mal tinham que ficar ali. Porque nem pensar em qualquer desistência, e para além disso, uma das coisas que eu realmente notei uma vez que esses alunos para além do facto de terem um grau académico, para além disso têm uma certificação profissional e penso eu que é necessário que lhe sejam dadas possibilidades de materiais e espaços para que possam exercer, para poder depois apresentar-se a exame para conseguir essa certificação profissional. E não me parece que empresas de formação pensem muito nessa situação. Felizmente estou a ter outra experiência totalmente diferente em que a entidade responsável por esses CEF é uma entidade que para além do interesse financeiro acima de tudo revela realmente interesse em formar alunos em que esses alunos frequentem cursos de Educação e Formação- Educação e neste aspecto entra aqui a parte mais pedagógica em que nós enquanto professores, eu pelo menos enquanto professora sinto que tenho o apoio- se tiver ou se surgir algum problema, sabemos que podem aparecer problemas de indisciplina, tenho quem me apoie e para além disso sem dúvida que já tive oportunidade de ver é que eles a nível da formação profissional estão também muito bem entregues a precisamente a profissionais da área- de mesa e bar e acho que isso é muito importante, daí que quais poderiam ser essas medidas a colmatar? Claro que eu acho que aí serão decisões mais hierárquicas, superiores. Acho que aí o próprio ministério ou o órgão responsável pelos CEFs terá que orientar sem dúvida esses cursos mais para escolas, mas para entidades que devidamente controladas têm que ter essas capacidades.

E- em termos de currículo, em termos de organização de currículo, achas que nestes cursos poderíamos fazer alguma coisa? Nós temos um referencial, como sabes, que temos que seguir é uniforme. Consideras que se poderia adaptar o currículo às necessidades contextuais de cada aluno. Qual é a tua opinião em relação a isso?

EL- Em relação ao currículo concretamente ao de Espanhol, eu quando tomei conhecimento inicialmente pareceu-me um pouco limitado, no entanto com o decorrer do tempo verifiquei que o referencial serve apenas para orientação e um dos aspectos que considero bastante positivos é o facto de apesar de por ex. apresentar que o curso x tem que ter aqueles módulos para além disso ainda dá alguma possibilidade ao professor de escolher temas e penso eu que isso é muito importante e mesmo dentro de cada um dos módulos penso eu que cada professor tem oportunidade, contrariamente ao que acontece num programa como por ex, no programa de espanhol do ensino básico, aqui o docente tem realmente a possibilidade de moldar de acordo com os interesses dos alunos, ou seja um trabalho que será feito, que não poder ser de imediato realizado, poderá ser feito mas sempre adaptado ao grupo que vamos conhecendo ao longo do tempo ir ao encontro dos interesses, quer a nível de metodologias, quer a nível de temas.

E- Uma coisa que eu sinto que falta se calhar nestes cursos e também nos cursos profissionais em termos de currículo, é a necessidade um projeto educativo, um projeto em que todos trabalhem para o mesmo. Um projeto educativo interdisciplinar que tivesse um tema e em que todos trabalhassem com esse tema, ou seja, paralelamente a um referencial que é adaptável, eu acho que muitas vezes estes alunos precisam de algo que os una e se houver um tema que possa ser do gosto deles, da área deles e em que todos os professores trabalhem, podemos, na minha opinião, estar a motivar os alunos para a questão também da cidadania e da democracia e também envolvê-los num projeto deles, integrá-los num sistema que é deles e dar-lhes alguma voz também e fazê-los participantes, porque o que eu acho aqui no referencial é que acaba por delimitar muito a ação dos alunos. Está tudo criado e os alunos têm pouca margem.

EL- Sem dúvida que quem ouvir a entrevista pode achar que vou-me contradizer. Claro que quando eu falo no referencial eu tenho que respeitar a disciplina que eu estou a dar e obviamente que o meu referencial vai ser diferente do referencial do prof de matemática ou de outro prof. E, claro que nessa perspectiva e tendo em conta, nesse caso, um projeto curricular de turma, sem dúvida que o referencial torna-se bastante limitado, porque encaro o referencial de uma certa forma como um programa que eu tenho que respeitar, que sem dúvida alguma me dá margem de liberdade, no entanto, quando eu falo de projeto curricular de turma automaticamente obriga-me a cumprir de uma certa forma o programa e claro que se eu estou a falar de um projeto curricular de turma, aí terei que talvez que abdicar de alguns temas ou então terei claro que adaptá-los. No entanto assim numa primeira visão e uma vez que eu nunca trabalhei nessas linhas parece-me um bocado talvez mais difícil conseguir um tema que seja comum, realmente a todas as disciplinas. Comum a algumas, sem dúvida, mas realmente a todas..

E- Já se sabe que é sempre mais complicado mas se nós arranjarmos um tema que se concentre numa parte prática em que eles o fundo terão que trabalhar a área prática e depois cada disciplina adaptar um pouco alguns elementos para a sua própria disciplina, por ex. no caso de serviço de mesa, vamos imaginar que eles tinham um projeto relacionado com a criação de um restaurante e que tinham por exemplo que trabalhar, tinham que criar a escola um restaurante, as disciplinas teriam também que trabalhar em concordância com isso além das disciplinas práticas. No teu caso, Espanhol como iriam eles trabalhar o espanhol? O espanhol mais técnico, o inglês mais técnico, atendimento, a questão também de protocolo e regras em disciplinas como cidadania, por exemplo em que eles podem trabalhar a e abordar a questão da atitude, do protocolo. A questão da matemática, nas receitas, porque eles teriam também que preparar cocktails, ou seja quando nós trabalhamos numa área e focamos a questão mais técnica e depois tudo à volta pode ser concentrado nessa área. Acho que é isto que uniformiza e une esta família educativa

EL- Aquilo que realmente tu estás a referenciar talvez haja a necessidade de um projeto curricular de turma mas aquilo que pelo menos eu tento fazer, nas minhas aulas e penso que todos os professores desses alunos também tentam fazer, apesar de não terem um tema em comum propriamente dito, pelo menos uma das coisas que eu tento fazer nas minhas aulas é precisamente tentar adaptar todos os temas do referencial precisamente ao curso que é. Nomeadamente dando importância ou valorizar ou apostando mais em determinados temas em relação a outros.

E- Isso toda a gente faz até porque o referencial deve ser adaptado às áreas dos alunos. O que eu acho que sim que falta é haver um denominador comum que possa unir todos no mesmo sentido. A criação de algo concreto que faça com que todos trabalhem para aquele objetivo final, embora claro já sabemos o curso serviço de mesa, todos vão focar as áreas específicas de serviço de mesa aliás espanhol tem uma versão técnica também como o inglês. O que eu acho que falta, na minha perspetiva e podia ser colmatado de uma forma muito simples é criando realmente esse projeto o que faça com que no final apareça algo concreto em que eles também se sintam parte integrante, eu acho que os alunos sentem falta de ter alguma coisa que eles chamem deles próprios.

EL- tive agora oportunidade de trabalhar contigo, mas sem dúvida que não me parece algo impossível, apesar de talvez não estar legislado, não me parece de maneira alguma impossível, é só uma questão de ter que reunir, ter que pensar e no contexto real parece-me que é algo perfeitamente viável.

E- E em relação ao ensino de línguas? E agora falando mais concretamente nas nossas áreas, quais são os principais problemas que temos sentido com estes cursos e como os temos tentado colmatar? Em relação às línguas o que é que sentes?

EL- o primeiro grande problema que eu sinto e que tenho que tentar lutar contra é precisamente tentar demonstrar aos alunos a importância da minha disciplina. Uma das coisas que eu noto é que realmente nesse tipo de alunos o que lhes interessa é a parte prática porque acham que no final por causa da PAF e da certificação profissional, o que lhes interessa é a parte prática, fazer realmente essa vertente mais prática, e de uma certa forma encaram a minha disciplina às vezes como mais uma, que realmente deve ser para encher currículo e a primeira dificuldade que eu sinto é precisamente demonstrar-lhes que afinal não é assim. Eles começam a aperceber-se que hoje em dia nós contactamos diariamente com pessoas que não são portuguesas e que muitas vezes apesar de não serem espanhóis têm a necessidade de saber o maior número de línguas uma que estamos numa sociedade perfeitamente cosmopolita em que o cruzamento de pessoas com línguas diferentes é importante. Mas sem dúvida que o primeiro problema que eu tenho é mostrar-lhes a importância da língua e da disciplina.

E- Eu concordo contigo, até porque no caso de inglês por exemplo, os alunos já tinham tido inglês nos anos anteriores e realmente o que eu senti é que nunca deram importância à disciplina, sempre puseram a disciplina de parte, em parte também pelas metodologias utilizadas, a empatia com o professor, a dificuldade da língua, portanto tudo isso fez com que os alunos ao longo dos anos fossem pondo inglês de lado e portanto isso faz com que eles acabem por ter uma dificuldade muito grande nas bases e lhes custa imenso a parte comunicativa. Em relação a inglês há esta questão da competência comunicativa que é extremamente valorizada nestes cursos e numa sociedade cada vez mais multicultural. A questão da multiculturalidade e comunicação é extremamente importante, mas se os alunos não têm essa base torna-se extremamente complicado. O que eu senti foi realmente uma desmotivação muito grande em relação ao inglês. A maior parte dos alunos vinha com negativa a inglês e foi muito difícil conseguir dar-lhes a volta para eles conseguirem perceber a necessidade e a importância e só agora no 2º ano e às portas de um estágio onde eles vão ter contacto obrigatoriamente com estrangeiros, só agora é que eles estão a perceber essa importância, dar-se conta que vão ter problemas. Portanto o que é que nós podemos fazer com isto?

EL- Sem dúvida que, por ex., no meu caso há uma situação um pouco diferente. Ainda agora no grupo em questão, que temos em comum, uma das minhas primeiras perguntas na primeira aula foi precisamente quem já tinha tido espanhol. Sendo o espanhol uma disciplina bastante recente no currículo nacional aquilo que eu verifiquei, salvo erro, só 2 ou 3 alunos é que já tinham tido contacto direto com o espanhol. Aquilo com eu normalmente me deparo sempre, é que estamos sempre perante alunos que estão mais motivados do que para outra língua qualquer, porque (como eu costumo dizer) nós portugueses somos falsos principiantes e aquilo que os cativa imediatamente é o facto de eles acharem que já sabem alguma coisa, porque contrariamente a outros colegas eu começo logo a falar espanhol, eles ficam muito sérios e aí já se dão conta que afinal já sabem alguma coisa. Uma das situações é precisamente para tentar colmatar esse problema da importância da disciplina, porque eles também associam muito o facto de não ser importante o grau de dificuldade e sem dúvida que numa primeira aula mostrar-lhes que afinal eles já sabem alguma coisa, porque para a maioria é uma disciplina nova, penso eu que isso já é um primeiro passo para tentar então desmistificar essa desimportância que as nossas disciplinas têm. Depois para além disso é realmente em todas as ocasiões ou pelo menos na maioria das vezes colocá-los em contextos reais, e nomeadamente por exemplo, ou dar-lhes exemplos ou tentar aproveitar ao máximo os conhecimentos que eles já têm do dia-a-dia. E aquilo que verificamos é que eles aos poucos vêm que até já estiveram nalgum restaurante em que já se cruzaram com pessoas que têm outra língua que não seja a língua portuguesa e que de certeza absoluta e verificaram que o empregado teve que se desenrascar para servir esses clientes. Uma das coisas que este ano eu achei muito importante foi precisamente ter a oportunidade de os levar para um contexto verdadeiramente real e aí verem que a língua sem dúvida é importante.

E- E em relação por ex, a sala de aula, a metodologias. Achas que há problemas em relação a isso que faz com que os alunos se possam desmotivar?

EL- Sim sem dúvida, Eu acho que por ex. com estes alunos, eu nunca o fiz, que é precisamente uma aula de 90m do primeiro ao último minuto uma aula teórica. Sem dúvida que nesse aspeto cabe ao professor, e é o professor que de uma certa forma tem outro tipo de trabalho, que é precisamente arranjar sempre propostas que consigam motivar o aluno e sem dúvida alguma que se o professor concentra a aula em si próprio não vai de maneira alguma conseguir cativar penso que nenhum aluno muito menos este género de alunos, uns alunos que já sabemos que às vezes têm um défice de concentração menor, que conseguem ter gostos e interesses diferentes, por isso aquilo que realmente cabe ao professor ter que fazer é precisamente arranjar propostas que vão ao encontro do aluno e aí falo precisamente em propostas mais práticas, propostas que consigam envolver o aluno na sala de aula. E aí claro que por um lado seria bom que fossem os alunos a trazerem todas essas propostas para a sala de aula, no entanto, dadas, muitas vezes as situações familiares ou o próprio desinteresse do aluno, nós temos que apostar muito no trabalho que é feito dentro da sala de aula, e não propriamente ter que contar com or ex, um trabalho de casa, que pela experiência que eu tenho com esses alunos não funciona muito bem, daí ser interessante poder pedir aos alunos para trazerem propostas para a aula, no entanto não me parece que funcione. Se realmente dentro da própria aula, se pede a um aluno para tentar preparar alguma coisa e aí terá oportunidade de apresentar, aí sim, funcionará. Outra coisa que eu acho que nós também temos que ter em atenção são as propostas de avaliação. Sem dúvida que esses alunos não podem ser avaliados somente pelo que nós chamamos de testes sumativos, porque esses alunos às vezes têm algumas dificuldades nalgumas competências, nomeadamente na escrita e muitas vezes essas propostas de avaliação, esses testes sumativos não mostram realmente aquilo que os alunos são. Sabemos que há bastante falta de trabalho fora do contexto de sala de aula e daí que eu ache que é umas das coisas que deveria ser ainda mais valorizada seria o contexto de sala de aula, quer pela positiva, quer pela negativa, porque também sabemos que há alunos que muitas vezes acabam por estragar um grupo, porque por mais que se tente motivar acabam o curso sem ser motivados.

E- E que tipo de avaliação poderíamos abordar?

EL- Sem dúvida que é importante fazer uma avaliação sumativa, com um teste, porque por um lado podemos ter alunos que se revelam na sala de aula, mas sem dúvida que há alunos que por questões de vergonha, ou por não se sentirem tão bem-dispostos, se revelem mais no papel. Mas, sem dúvida que acho que neste tipo de curso, tem que haver um grande doseamento e a sala de aula para mim é o mais importante. Sendo um curso de educação e formação a parte de saber estar, estratégias sócio-afetivas têm que ser valorizadas. Claro que não podem ser valorizadas com o mesmo peso, mas têm que ter um peso bastante importante na sua avaliação. Para além disso, sem dúvida que o conhecimento também tem que ser avaliado. Uma das coisas que eu tento fazer é tentar aproveitar ao máximo o sumo que eu posso recolher dos alunos porque se eu me fosse a limitar só pelos testes talvez o fracasso fosse bem maior.

E- No caso de inglês, eu posso dizer que um dos principais problemas acaba por ser a rotina em termos de metodologias, estratégias adotadas e acho que é importante realmente diversificar as estratégias e metodologias, ouvir os alunos e fazer com que eles tomem consciência do seu processo e do seu progresso fazendo com que os alunos avaliem não só a aula como também o desempenho do professor, pedindo-lhes propostas de materiais e ideias onde o professor possa por exemplo trabalhar. Uma das coisas que resultou com eles que cheguei a fazer, teve a ver com uma aula de revisões em que eu na aula de revisões para o teste em vez de lhes dar a matéria toda igual, eles disseram os temas em que tinham dificuldade e depois eu preparei quase que individualmente uma ficha para cada um, consoante as suas dificuldades, e que eles em pares iam tirando as suas dúvidas. Isso acaba por resultar porque são estratégias diferentes em que não é uniforme. A tal diferenciação. E com eles resulta e eu tive essa percepção também quando lhes fiz o questionário porque uma das coisas que eles também se queixavam era exatamente a tal rotina em que acaba sempre por ser o mesmo tipo de exercício, a mesma tipologia e eles gostam de situações diferentes. Eu acho que concretamente nesta turma, os alunos acabam por reagir até de forma positiva cada vez que se tenta uma coisa diferente com eles: trabalhos de grupo, ou uma pesquisa ou algo que eles tenham que pesquisar e fundamentar-se para depois poder falar, não sei se concorda ou não?

EL- Sim, e uma das coisas que funcionou muito bem foi na eventualidade de apresentar uma atividade nova e a mesma não ter resultado depois falando com esse grupo e dizer-lhes precisamente: “ora bem eu tive o trabalho de tentar arranjar estratégias novas para tentar dinamizar a aula, para tentar captar a vossa atenção” e se eventualmente essa aula até correu menos bem, aquilo que acontece é que de imediato na aula seguinte eles tiveram a capacidade de refletir naquilo que lhes foi dito e aí sem dúvida conseguem valorizar aquilo que realmente podemos considerar uma aula rotineira de uma aula diferente, dinâmica, com atividades diferentes.

E- Pois, e eu acho que a questão da reflexão, do analisar o que se passou, o facto de eles entenderem o que nós estamos a fazer dos objetivos a que nos propomos acaba por fazer com que eles se sintam importantes. Eu acho que acima de tudo estes miudos precisam de se sentir importantes no processo de ensino-aprendizagem, porque se eles sentirem que o estarem ali e não estarem é a mesma coisa acabam por se distanciar do professor. Eu acho que, é óbvio mesmo para mim que estou ainda nesta fase de compreensão e de investigação, acaba por ser novo, mas o facto de ter mobilizado poucas vezes essas estratégias, eu notei que eles realmente se interessaram e eu acho que isso é possível fazer-se, só que dá muito mais trabalho para um professor, dá muito mais trabalho, por muito que se ache que a autonomia, a questão da pedagogia para a autonomia é extremamente fácil porque está a dar independência ao aluno e ele faz o que ele quiser, a coisa não é bem assim...

EL- Pois não, porque eles acabam por ter a noção que sim sra, nós queremos autonomia, e acabam por ter a noção que essa autonomia lhes vai dar trabalho, e então aquilo que eles muitas vezes acabam por querer é precisamente “não, não, não- então já que me está a dar muito trabalho isso é para o professor”.

E- Mas a questão da autonomia dá trabalho ao professor também e ao aluno, porque integra muito mais o aluno, e o aluno depois sai daqui muito mais preparado e também muito mais envolvido com a escola porque acima de tudo a questão que aqui se prende é auto motivar, o aluno tem que se auto-motivar, porque a partir do momento que o aluno se motiva a ele próprio acaba por ter outra visão...

EL- Sim, sim. A sua própria aprendizagem será bem melhor do que ser ali um ser passivo que “engole” tudo aquilo que lhe é dito, e sem dúvida que nesse aspeto o aluno sai com alguns pontos estudados e colmatados.

E- Em relação às propostas de avaliação, que também estavas a falar há bocadinho, concordo que é importante valorizarmos o que se passa em sala de aula e eu acho que aqui também é importante que o aluno faça parte desta avaliação. O facto de passarmos um pouco a responsabilidade para o aluno de avaliar também a aula e a autoavaliação eu acho extremamente importante e é extremamente importante em vários momentos. Nós só fazemos no final do período, mas eu acho que o aluno se deve autoavaliar sistematicamente. A autoavaliação faz com que ele perceba onde falha, onde deve melhorar e isso vai contribuir também para a sua aprendizagem. Deve também fazer parte da nossa proposta de avaliação final porque realmente quando o aluno toma consciência dos seus erros, do que falhou, do que deve melhorar acaba por aprender muito melhor. Partilha desta ideia?

EL- Sim, de uma certa forma concordo. Por um lado reconheço que não o faço de forma sistemática, apesar de por ex, quando apanho uma turma nova, nomeadamente de iniciação, eu normalmente faço de aula a aula, ou seja eles sabem que sendo uma aula de 90m ou uma aula de 45m, eles fazem a sua autoavaliação, quer a nível da participação, quer a nível do comportamento.

Em relação a estes alunos em concreto, parece-me que acaba por ser importante, mas por outro aquilo que às vezes temos que fazer é realmente de uma certa forma, desvalorizar algumas aulas, senão penso eu seria a desgraça total. Daí que não sei até que ponto essa avaliação mais frequente poderá ser assim tão benéfica e não considerar sempre como um todo. Penso que aí também temos que ver isso porque sabemos perfeitamente que em relação a esses alunos concretos- enquanto que num percurso normal, se estou perante uma turma com algum problema, muitas vezes torna-se mais fácil solucionar esse problema- aqui penso eu que aqui neste grupo concreto, é um grupo muito incerto

E- E não achas que fazendo por exemplo esta autoavaliação sistemática poderia ajudar a combater algumas atitudes menos próprias, que eles possam ter em sala de aula ?

EL- Aquilo que eu notei é que alguns alunos em determinado momento mostram-se bastante preocupados, e bastante conscienciosos das suas dificuldades e comportamento. Concretamente o serem mais conscientes do seu comportamento. No entanto também penso eu que a tendência é esquecerem-se rapidamente.

E- Que estratégias poderíamos adotar para solucionar esta questão do comportamento? Por exemplo

EL- Já verifiquei que se eu for para a sala de aula com uma atividade que os cative, eu tenho alunos com os quais não poderei ter problemas. Se a atividade for menos apelativa, aí sem dúvida que darei mais azo aos problemas de disciplina. Outra situação que penso que de uma forma geral verifica-se em todos os alunos, mas ainda mais com estes é precisamente o horário da aula. Esta é uma situação que afeta, porque muitas vezes uma mesma atividade, ou uma atividade que se iniciou numa aula tem que acabar noutra , muitas vezes verificamos que “até começou bem e acabou mal” ou “ comecei mal e acabou muito bem”. E muitas vezes vamos ver, a atividade é a mesma, as orientações foram as mesmas mas o horário é que foi totalmente diferente: uma no início do dia e outra no final. E isso também temos que ter em conta.

E- Mas consideras que a escolha de atividades é fundamental para o comportamento?

EL- Sim, sim.

E- Estratégias diferenciadas, dinâmicas ajuda-os a melhorar o comportamento.

EL- Sim, e nomeadamente por exemplo com esses miudos, com esse grupo de alunos, uma das coisas que eu acho que funciona bastante bem é pô-los a trabalhar em grupo, porque eles de uma certa forma e pelo facto de haver alguma mobilidade na sala de aula dá-lhes alguns momentos, e claro que devidamente controlados pelo professor, que em vez de se tornar o centro da aula passam a ser os alunos e aí o professor tem que controlar vários núcleos, sem dúvida que aí os alunos normalmente trabalham muito melhor, porque acabam por estar num ambiente mais relaxado, juntamente com o colega com quem se dão melhor e aí sem dúvida é uma proposta para a sala de aula. Realmente funciona bem melhor do que um trabalho individual, aliás é precisamente uma das atividades que tento ao máximo instaurar, são trabalhos ou de pares ou em grupo e evitar ao máximo trabalhos individuais, porque normalmente quando há trabalhos individuais é precisamente quando não funciona muito bem por eles têm sempre a tendência de querer saber o que o colega está a fazer, quer seja a nível de aula ou não, nós sabemos que isso acontece.

E- No questionário passado a estes alunos, como sabes eu passei um questionário, verifica-se um aumento da sua auto-estima desde que frequentam o CEF, aliás havia mesmo uma questão que se prendia com esse tema da auto-estima, da cooperação, da responsabilização. Em todos eles há uma diferença enorme entre o percurso deles antes do CEF e agora durante o CEF, em que eles realmente se assumem como mais responsáveis, mais cooperantes, mais participativos, mais motivados, portanto isso tudo aumentou a sua autoestima. Na tua opinião o que poderá explicar isto? Consideras que as disciplinas de língua estrangeira possam ter contribuído para este sentimento?

EL- Por um lado e voltando a um aspeto que eu já referi, sem dúvida que esses alunos acabam por ser afetados com o rótulo negativo que têm os CEF, ou seja eles próprios não conseguem ser imunes ao estigma da sociedade ao frequentar esses cursos. No entanto- como eu também já referi- para um docente que nunca trabalhou muitas vezes também tem essa experiência e o que acontece é que muitas vezes um professor acaba por conhecê-los e acaba por mudar essa opinião e eu acho que é o que acontece com esses alunos. Esses alunos que muitas vezes entram com uma autoestima bastante baixa acabam por ver ao longo desses dois anos, veem que realmente poderiam não estar aptos para determinados conteúdos, nomeadamente a geografia, física e química, mas quando devidamente orientados para uma área específica para conteúdos bem mais concretos e

específicos, sem dúvida e claro têm que ir ao encontro dos seus gostos. Temos precisamente um caso que não está minimamente virado para o serviço de mesa, sem dúvida que sendo um curso que ao mesmo tempo vá ao encontro dos seus gostos pessoais, sem dúvida que os alunos ao longo do curso começam a verificar que afinal as tais capacidades que achavam que não tinham, afinal têm. Claro que isso sem dúvida é um trabalho realizado por eles mas com o apoio e com a ajuda e orientação dos professores.

E- Achas também que os CEF melhoram a atitude dos alunos

EL- Sabemos que para uma minoria isso não acontece, sabemos que há mesmo insucesso nalguns CEF, quando vemos alunos que não estão minimamente interessados em irem para estágio, na minha opinião não considero que podemos ver isso como mérito, porque acaba por ter meramente uma equivalência escolar e basicamente o importante é que tenha a certificação profissional. Mas sem dúvida que ajuda e temos visto isso. O aluno que nos chegou no primeiro dia, de maneira alguma tem a ver com o aluno que vemos a acabar, quer a nível de pessoa, pois sem dúvida, no caso concreto do curso que estamos vemos alunos mais bem formados, que souberam que na sociedade e no contexto onde estavam inseridos havia regras para cumprir, uma situação que sabemos que muitas vezes eles vêm sem qualquer tipo de regra. Para além disso vemos sair alunos que apresentavam um conhecimento bastante nulo do que quer que fosse e vemos alunos a saírem com uma bagagem, alguns maior outros mais pequenina, uma bagagem que sem dúvida já lhes dá possibilidade de se lançarem noutra percursora, que até aí era praticamente impossível.

E- Achas que as disciplinas de língua estrangeira podem ter contribuído também para este conhecimento?

EL- Sem dúvida. Sem dúvida que todas as disciplinas e claro que concretamente a minha disciplina- eu quero acreditar e acredito que tem contribuído para este sentimento dos alunos porque muitas das vezes pode até acontecer que seja uma das disciplinas que eles até possam mais gostar e para além disso e uma vez mais se dão conta que afinal que o espanhol que até era uma disciplina qualquer poderá fazer-lhes bastante falta no seu dia a dia.

E- No caso do inglês, eu acho que contribuiu, principalmente quando eles conseguem atingir os objetivos e se sentem extremamente felizes e motivados com isso, até porque eles sabem perfeitamente é a língua que ele mais vão utilizar no futuro, mesmo se quiserem ir para outro país, trabalhar na área. E portanto começaram a sentir essa necessidade e sempre que conseguem principalmente e eu notei isso quando trabalhei com eles a parte mais técnica e prática. Eles estavam extremamente motivados para aprenderem as expressões que se utilizavam

EL- Essa foi a parte temática que eu demorei mais tempo, apesar de não estar previsto isso no referencial, por ex, mas eu tomei a liberdade de demorar muito mais tempo, porque sem dúvida foi aí que eles se aperceberam que é importante e vão ter também que socializar e sabendo também da importância que o espanhol atualmente tem no mundo e como tu própria já referiste eles acabaram por ter noção o quanto é importante saber inglês mas também saber espanhol e para além disso, mas claro que não tiveram oportunidade inclusivamente de poder saber outra, porque precisamente recorde-me de uma aula e conversando com um aluno de origens francesas referenciou que precisamente seria muito bom se também soubesse falar francês e daí que sem dúvida e que era um aluno que inicialmente não tinha motivação, qualquer motivação sem dúvida que foi um aluno que se apercebeu o quão importante é a língua.

E- Em relação às orientações metodológicas, no caso do inglês concretamente as orientações metodológicas vão muito no sentido de estratégias democráticas, inclusivas, a questão da inclusão social é muito abordada nessas orientações metodológicas, a questão de trabalhos essencialmente práticos, a questão da autoregulação dos alunos, ou seja o aluno é responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem e vai mudando à medida que vai aprendendo e onde a diferenciação pedagógica e o ritmo de aprendizagem são constantemente respeitados. A questão é: isto é o que vem nas orientações metodológicas do ministério da educação. Será que o ensino das línguas estrangeiras e isto agora mais a nível geral também nos CEF corresponde o que se prevê nas orientações metodológicas. Em que medida se respeitam ritmos de aprendizagem e se promove a diferenciação pedagógica. Que estratégias temos experimentado ou poderiam ser experimentadas neste sentido. Quais as entraves que temos encontrado e que poderíamos encontrar, mesmo em termos do que nós ouvimos falar em termos de CEF. O que eu noto essencialmente é que não há muito essa questão. Ainda não se trabalha muito a questão da diferenciação pedagógica e nos respeito pelos ritmos de aprendizagem. Acho que era uma questão essencial a abordar.

EL-Aquilo que eu também acabo por sentir, é que sendo um grupo muitas vezes bastante heterogêneo, quer a nível de saber, quer a nível de saber estar. Aquilo com nos deparamos é precisamente esse grupo com essas características. Sem dúvida que a primeira coisa que um professor tem que ser capaz de lidar é precisamente com toda essa heterogeneidade. Por isso, concordo que nós deveríamos respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno e que sem dúvida a diferenciação pedagógica também deveria existir. Reconheço que se me perguntarem existe sempre? Eu digo que não, precisamente por todos os entraves que nós nos encontramos...

E- A questão dos horários, a questão da burocracia

EL- Ora nem mais e para além disso, no contexto de aula, porque tendo um grupo bastante heterogêneo nem sempre aquilo que nós pretendemos conseguimos cumprir. E porque temos a questão do saber estar que muitas vezes está presente, mas sem dúvida que eu acabo por fazê-lo nomeadamente quando faço eu a minha avaliação. Por exemplo, claro que eu tenho determinado objetivo a cumprir, sei que há alunos que por ex. que rapidamente conseguem cumprir esse objetivo, no entanto sei também que há alunos que não o conseguem. No entanto aquilo que poderei valorizar nesses alunos é precisamente a forma como eles tentaram pelo menos chegar até lá. Sabendo que até não conseguiram chegar e claro de uma certa forma quando acabo por fazer a avaliação desses alunos acabo precisamente por respeitar esses ritmos de aprendizagem. E que me parece bastante importante nesse tipo de curso, porque se assim não fosse muitas vezes o fracasso seria grande. Uma vez que estamos a trabalhar com um grupo muitas vezes diferente, heterogêneo, tento na aula precisamente procurar ir ao encontro dos diferentes alunos que tenho mas sei perfeitamente que muitas vezes não me é possível, porque há outros factores....

E- Toda a questão logística também em termos de horários, em termos de materiais, em termos de disponibilidade muitas vezes nos inibem....

EL- Até mesmo a nível do espaço físico, porque às vezes a vontade seria até de separar determinado aluno que até sabemos se estivesse noutro lugar poderia trabalhar melhor e sabemos que isso não é possível. Isso pode acontecer. E depois mesmo a nível de diferenciação pedagógica – acho que há aqui uma questão que nós temos também temos que saber lidar com “luvas de veludo”, porque também são alunos que como já discutimos na pergunta anterior, vêm com uma autoestima muito baixa e sabemos que se eles notarem demasiado essa diferenciação pedagógica, sabemos que muitas vezes, o nosso objetivo seria ajudá-los e sabemos que de uma certa forma não estamos a fazê-lo, porque estamos perante um aluno que em vez de ter uma autoestima cada vez maior acaba muitas vezes por não a conseguir porque realmente vê que é diferente dos outros

E- Eu posso partilhar contigo uma experiência que fiz o ano passado com o objetivo da diferenciação pedagógica, uma experiência realizada exatamente no âmbito desta investigação, em que para se promover a diferenciação pedagógica eu fiz um questionário com os alunos para perceber um pouco os seus estilos de aprendizagem, o tipo de atividades que eles gostavam de fazer, o tipo de temas a serem abordados, uns gostavam mais de vocabulário, outros gostavam mais de listening, outros gostavam mais de trabalhar jogos e gramática. Selecionei uma série de estratégias, de atividades com eles diferentes. Isso foi tudo pré-atividade. Fiz o questionário, analisei com eles, dividi uns gostavam de trabalhar em pares, outros gostavam de trabalhar em grupo. Tudo isso foi respeitado. Eu dividi a sala em quatro partes, em que cada parte era um tema: era o vocabulário, a gramática, era o listening- compreensão. Formei os grupos de acordo com os seus gostos e ritmos e dividi-os. Foi tudo de acordo com os interesses dos alunos. A aula correu muito bem. Eles gostaram imenso, porque foi uma atividade diferente. Promoveu-se no fundo a diferenciação pedagógica também porque eles estavam a trabalhar áreas onde tinham mais dificuldades ou também áreas que gostavam mais, foi respeitado um pouco também os ritmos de aprendizagem. Uns demoraram mais tempo que outros mas também estava tudo planeado para isso e acabou por resultar imenso. Claro que – o que é que acontece a isto? E as entraves disto? Uma aula destas demora imenso tempo a preparar, tem um trabalho por trás muito maior, a logística da sala, se fosse maior, seria muito mais interessante, porque eles estavam ali confinados àquele espaço. Contudo acho que a aula resultou muito bem e faz-me realmente acreditar e são essas pequenas tentativas que me fazem realmente acreditar que é possível trabalhar com estes alunos em termos de diferenciação pedagógica, não excluindo mas incluindo., trabalhando na questão de tutorias, na questão de por exemplo haver alunos que possam ajudar-se uns aos outros em que eles não se sintam excluídos mas incluídos e isso fez com que eu realmente acreditasse que é possível fazer a diferença com eles. É possível trabalhar diferentes áreas na mesma aula em que eles estão a trabalhar de formas diferentes, consoante também os seus ritmos, consoante os seus estilos de aprendizagem. Não é necessário estar sempre a bombardear a matéria, é necessário que os alunos aprendam essa mesma matéria de acordo com a sua própria experiência, ritmos...

EL- mas diz-me só uma coisa. O tema era igual?

E- O tema era o mesmo. Era sobre desportos. Nós estávamos a dar na altura os desportos e portanto havia o listening em que eles tinham que trabalhar musicas relacionadas com desportos, eles tiveram que fazer o role-play, que era outro setor, núcleo, a parte de expressão oral, também de acordo com desportos porque era desporto e lazer eram atividades de tempo livre, coisas do género. Todo o vocabulário, todos os jogos relacionados com o vocabulário era para trabalhar esses desportos e depois a gramática que era o present simple portanto eles estavam a trabalhar nessa área- tudo era o mesmo só que cada aluno trabalhou coisas diferentes vários tiveram oportunidade de repetir portanto mudaram porque tiveram tempo de estar em duas areas- eles tiveram um tempo num e depois noutra. Resultou muito bem e isso faz com que eu acredite que é possível trabalhar isso, claro, lá está, tem a ver com o trabalho que se tem, porque quando se tem uma turma e meia dúzia de alunos é uma coisa, quando se tem 7 turmas ou 8, torna-se impossível e muito difícil. Não sei se já experimentaste algumas destas estratégias que seriam interessantes e viáveis.

EL- Uma das situações é precisamente quando por ex, e eles próprios também acabam por ter essa noção, quando eles estão a trabalhar em grupo sem dúvida alguma acabamos por respeitar bem mais o ritmo de aprendizagem porque eles normalmente, uma das coisas que eu tento sempre fazer é respeitar a forma como se querem juntar e muitas vezes é precisamente de acordo ou com a forma de trabalhar, muitas vezes estamos a falar de um aluno que trabalha melhor do que outro sabemos que automaticamente esse aluno acaba por influenciar positivamente esse aluno e acho que aí por exemplo a experiência maior que eu tenho é precisamente quando eles se juntam em grupos tendo todos a mesma atividade é uma forma de respeitar bem mais o ritmo de aprendizagem e acima de tudo temos oportunidade de poder chegar mais perto do aluno e aí ajudar muito mais um grupo do que outro porque há grupos com mais dificuldades do que outros. E sem dúvida aí que a diferenciação pedagógica é valorizada, porque eles sabem que têm o mesmo pra fazer mas uns podem usar mais o dicionário, e eu enquanto professor consigo chegar bem mais perto de um aluno do que quando é uma atividade para toda a turma. Acho que devemos instaurar estas estratégias.

E- E achas que em termos gerais, isto é assim? Trabalha-se desta forma? Respeitando ritmos e promovendo a diferenciação pedagógica como se prevê nas orientações metodológicas, ou achas que vais mais de encontro a um ensino transmissivo?

EL- É assim, muito sinceramente e já o pude referir a minha experiência de CEF não é assim tão grande mas daquilo que eu vejo e para que cada professor possa realmente cumprir o seu trabalho quero acreditar que isso seja feito, porque não me parece que com esse tipo de alunos, e mesmo sem ser este tipo de alunos e mesmo a experiência como professora do ensino regular é maior e sem dúvida que eu acredito que um aluno para poder cumprir os seus objetivos atualmente tem que ser assim. Já lá vai o tempo em que o professor estava no estrado, lá em cima no seu pedestal, e “vomitava” todo o seu conhecimento. De certeza absoluta que isso ainda é capaz de acontecer acredito que sim, mas não me parece que sejam as aulas realmente mais viáveis. Tem que haver uma dosagem para tudo sempre. Saber que os alunos também sentem quando o professor tem palavra, também têm que a ter, mas também sentirem que muitas vezes é-lhes solicitado e cabe-lhes a eles e os papéis de uma certa forma acabam por ser invertidos, não esquecendo aí o problema fundamental do respeito, sem dúvida e sem dúvida se uma certa autoridade, mas em entender essa autoridade do género “posso, faço e mando”

E- Autoridade e não Autoritarismo.

EL- Ora nem mais.

E- Obrigada, pela colaboração.

Anexo 6 – Guião de entrevista aos ex-alunos

Entrevista semi-estruturada a ex-alunos CEF- <i>GUIÃO</i>

Sexo:_____ Idade:_____ CEF frequentado:_____

Ano de conclusão do CEF:_____ Situação profissional:_____

- 1- Por que razões decidiu frequentar um CEF?
- 2- Considera que foi melhor aluno(a) no CEF do que era anteriormente? Se sim, em que aspectos e como explica essa melhoria? /Se não, porquê?
- 3- No caso específico da aprendizagem das línguas estrangeiras, considera que foi melhor aluno(a) no CEF do que era anteriormente? Se sim, em que aspectos e como explica essa melhoria?/ Se não, porquê?
- 4- Acha que foi importante aprender línguas estrangeiras no CEF que frequentou? Porquê?
- 5- Notou diferenças entre os métodos de ensino das línguas estrangeiras no CEF e no ensino regular? Se sim, quais?/ Se não, como era o método em ambos os casos?
- 6- O Ministério da Educação prevê que os CEF devem desenvolver a autonomia dos alunos. Considera que isso se verificou no seu caso?
- 7- Considera que o CEF que frequentou foi importante para a sua vida profissional? Porquê?
- 8- Quais foram os aspectos mais positivos e mais negativos da sua experiência no CEF que frequentou?
- 9- Acha que os CEF são tão importantes como os cursos do ensino geral? Porquê?
- 10- Que conselhos daria a colegas seus que quisessem frequentar um CEF?

Anexo 7 – Entrevista aos ex-alunos (Transcrição)

Sexo: feminino Idade: 20 CEF frequentado: cozinha nível 2

Ano de conclusão do CEF: 2008 Situação profissional: em vista para um trabalho de ajudante de cozinha num restaurante da área.

1- Por que razões decidiu frequentar um CEF?

Quando fiz esta escolha estava em vista para a conclusão do 9º ano, mas depois com o decorrer do curso comecei a interessar-me mais pela prática em si de cozinha, do que propriamente o 9º ano e então decidi fazer as duas coisas juntas.

Prof. Sugeriram-te o CEF ou optaste por fazer o CEF?

Optei por fazer o CEF. Queria mesmo mudar.

Eu não tinha ideia do que era um CEF, nunca me tinham falado nisso, simplesmente em ponto de conversa com uns amigos meus, soube que na escola onde tirei o curso havia curso de cozinha e então juntei o útil ao agradável, que é como queria tirar o 9º ano e gostava de cozinha, fui para a escola para tentar as duas coisas. Tanto que no princípio estava mais virada para tirar o 9º ano e cozinha era apenas um extra, mas a partir do momento em que contactei mais aprofundadamente com a prática da cozinha tudo mudou. Comecei a gostar do que fazia. Na prática tudo mudou em relação a isso.

Prof. Neste momento tu acabaste o CEF, ficaste com o 9º ano e com a certificação profissional, estiveste parada dos estudos durante 3 anos (quando terminaste) e quais são as tuas perspectivas profissionais? Tens vontade de concluir um curso profissional na área?

- Sim gostava. Porque em cozinha todos temos de batalhar para o mesmo.

2- Considera que foi melhor aluno(a) no CEF do que era anteriormente? Se sim, em que aspectos e como explica essa melhoria? / Se não, porquê?

Sim, em termos das disciplinas. A notas subiram muito e na maneira pessoal também, crescemos.

Prof. Quando andava no ensino regular não era tão aplicada?

Não.

Prof. Gostou de fazer o CEF?

Sim.

3- No caso específico da aprendizagem das línguas estrangeiras, considera que foi melhor aluno(a) no CEF do que era anteriormente? Se sim, em que aspectos e como explica essa melhoria? / Se não, porquê?

À partida sim, porque no ensino regular tirava muito más notas e em relação a línguas estrangeiras subi bastante.

Prof. e como consegue explicar essa melhoria?

Tudo depende dos professores também, depende do nosso “querer aprender” e do nosso “querer ouvir” dos professores e os professores motivarem-nos para. No meu caso foi mais isso. Especificamente nas línguas estrangeiras foi o facto de os professores se interessarem por nós e demonstrarem-nos isso e nós interessarmos-nos também pela matéria e perceber a razão de estarmos a aprender porque nós precisamos mesmo de línguas estrangeiras para o curso que nós temos e então.

4- Acha que foi importante aprender línguas estrangeiras no CEF que frequentou? Porquê?

Sim sem dúvida.

Prof: porquê?

Porque na profissão que eu escolhi que é cozinha, leva-nos a outros horizontes e então temos que nos aperfeiçoar mais em termos de sabermos mais línguas, para que possamos socializar entre os cozinheiros e entre as pessoas para podermos comunicar e no nosso ramo temos muitas pessoas que falam a nossa língua mas também temos pessoas que falam outras línguas e então temos que saber muito.

Prof. Então se calhar posso dizer que a tua melhoria nas notas de inglês e de outras línguas estrangeiras deveu-se também ao facto de achares que se tornou útil.

Sim, sem dúvida.

- 5- Notou diferenças entre os métodos de ensino das línguas estrangeiras no CEF e no ensino regular? Se sim, quais?/ Se não, como era o método em ambos os casos?

Sim. No ensino regular os professores dão-nos fichas, mas no CEF é totalmente diferente porque eles querem ver-nos motivados para a aula e então arranjam sempre estratégias para nos motivar e como nos motivam há sempre coisas novas.

Prof. Que tipo de estratégias é que teve?

Dar uma aula. Tivemos que dar uma aula. Tivemos que fazer trabalhos, que tivemos que apresentar e que estava a ouvir estava a expor-nos as dúvidas e nós tínhamos que explicar, entre outras coisas.

- 6- O Ministério da Educação prevê que os CEF devem desenvolver a autonomia dos alunos. Considera que isso se verificou no seu caso?

Sim.

Prof. De que forma é que se tornou mais autónoma em termos de aprendizagem, de que forma os CEF a ajudaram a tornar melhor pessoa, melhor aprendente.

- Como já disse, em termos de ensino regular eu estava muito à parte disso. No ensino CEF deram-me a conhecer outra vertente do ensino que no ensino regular nós não vemos que é vamos para as aulas, o professor dá a matéria e acabou e no ensino CEF não. Estamos ali, ouvimos, respondemos, perguntamos as nossas dúvidas e expomos e tudo e torna a aprendizagem mais profunda.

- 7- Considera que o CEF que frequentou foi importante para a sua vida profissional? Porquê?

Sem dúvida, Porque já tive uma experiência profissional no ramo e me levou a ter experiências e a fazer com que o dia a dia fosse diferente. Torna as pessoas muito mais adultas e faz com que as pessoas tenham mais consciência das coisas e ter responsabilidades que não tinham.

Prof: e aprendeste isso também no CEF. Foi importante?

- sim, foi importante porque nos mostra a parte profissional de outra perspectiva.

- 8- Quais foram os aspectos mais positivos e mais negativos da sua experiência no CEF que frequentou?

Positivos: como disse as notas, a aprendizagem de cozinha, cada prato, a aprendizagem em si fez com que eu crescesse e percebesse o quão é importante saber um pouco de tudo. Podíamos ser muito mais.

Negativos: Quer numa escola regular, quer numa escola que tenha CEF ou profissional há sempre algo que nos leva a pensar que há alguma coisa que não corre, como as amizades, porque às vezes não colaboram muito, ter atritos com os professores e isso não é nada bom várias coisas. No meu caso, tenho mais pontos positivos do que negativos.

Prof. Sentiu-se de alguma forma excluída do seu grupo de amigos ou de outras pessoas por frequentar um CEF? Nunca a rotularam. Muitas vezes nós associamos a questão negativa de frequentar um CEF, que são os alunos menos inteligentes. Alguma vez se sentiu assim?

Não, porque há pessoas que realmente têm essa ideia de que os CEFs são alunos que não valem a pena, mas se ainda há Cefs é porque acreditam que podem melhorar, podem mudar. Os meus amigos sempre me deram força para continuar e sempre tive uma ideia totalmente diferente que foi: se eles acreditam porque é que nós não poderemos acreditar, e quem vai para lá vai com essa ideia. Porque o ensino regular não pôde dar tudo aquilo que tinha e nos CEF há professores que puxam e que conseguem ver que vale a pena lutar por aquela pessoa que ali está.

- 9- Acha que os CEF são tão importantes como os cursos do ensino geral? Porquê?

Pra mim foram mais. Porque eu como já frequentei os 2 tipos de ensino, tanto ensino regular como ensino CEF a ideia que eu tenho é muito negativa para o ensino regular, porque não lutavam e tínhamos que ser nós a lutar sozinhos e no ensino CEF não. Havia professores que lutavam juntamente conosco e acreditavam em nós e isso fez com que eu mudasse a minha ideia em relação ao ensino regular e a querer mais e a acreditar mais no CEF.

Prof. Em termos de valorização. Acha que o CEF, olhando para o panorama geral. Os CEF são tão valorizados como o ensino regular?

- Não.

Prof. E que sugestões é que dava?

- Vale a pena ir para lá. Saímos de lá totalmente diferentes. No ensino regular para quem não consegue dar tudo o que tem, ali no CEF conseguimos dar tudo e temos capacidade de ver que tudo o que acabamos de dar é tudo nosso. No CEF aprendi que tudo o que dás é pra ti mesmo.

- 10- Que conselhos daria a colegas seus que quisessem frequentar um CEF?

Diria que valia muito a pena. Que aprendemos muito, crescemos muito, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Prof. Que conselhos daria aos professores das línguas de abordagem aos alunos CEF?

Que os professores fossem como aqueles que agiram para nós, acreditaram em nós. Que vale a pena acreditar na pessoa que está do outro lado.

Prof: E que estratégias é que eles poderiam usar? Que tipo de coisas é que eles poderiam fazer?

- dinamizar um pouco mais, colocar um aluno a dar uma aula de inglês, que um aluno tente tirar as dúvidas a outro. Há várias coisas, tais como: um filme que tenha as partes básicas da língua, uma aprendizagem mais prática com perguntas, mais objetiva e mais importante que os professores olhem para nós não como rebeldes mas como pessoas que podem ter muito ainda para dar

Prof. Não está nada arrependida?

- Não, nada.

Sexo: masculino Idade: 20 CEF frequentado: mesa e bar

Ano de conclusão do CEF: 2009 Situação profissional: empregado

- 1- Por que razões decidiu frequentar um CEF?

Queria terminar o 9º ano e acabando o 9º ano pela via normal acabaria por ficar desempregado e isso era o contrário do que queria. Queria ter um emprego que realmente gostasse e como sempre gostei de hotelaria decidi tirar um curso CEF, acabei por concluir o curso e hoje em dia estou empregado.

Prof. Ou seja entrou no Cef, não pela via normal em que as pessoas são aconselhadas pela psicóloga da escola, mas porque decidiu mesmo frequentar este CEF.

- Sim. Eu sempre quis frequentar um curso de hotelaria e bar e foi o que eu fiz. Fui à câmara escolher o melhor curso. Aconselharam-me aquela escola porque os cursos eram bons, eram dados de uma maneira diferente e arrisquei.

- 2- Considera que foi melhor aluno(a) no CEF do que era anteriormente? Se sim, em que aspectos e como explica essa melhoria? /Se não, porquê?

Sim, bastante melhor. Primeiro porque me esforçava muito mais porque era uma coisa que eu realmente queria fazer e terminar com sucesso e também por todos os métodos de ensino, não mais fáceis mas ajudavam-nos a estudar melhor e o estímulo dos professores também era grande para que conseguíssemos sempre tirar melhores notas e estavam sempre a melhorar os métodos deles para que nós conseguíssemos acompanhar melhor a matéria.

- 3- No caso específico da aprendizagem das línguas estrangeiras, considera que foi melhor aluno(a) no CEF do que era anteriormente? Se sim, em que aspectos e como explica essa melhoria? / Se não, porquê?

Sim. Em todos os aspetos. Tanto na escrita como a falar. Tudo o que aprendi de inglês foi nas aulas de CEF. Nunca me interessei muito pelas línguas.

Prof. Como consegue explicar essa melhoria?

- Talvez pela professora. Estimulava-nos de uma maneira que toda a gente se interessou e subiu as notas. Ela fazia diversos trabalhos que nos estimulava, coisas simples como programar uma festa, ou fazer um menu que nos ajudava muito com o vocabulário que íamos usar na restauração e isso ajudava-nos: primeiro porque fazíamos em grupo, não só nas aulas mas também nos juntávamos fora e ajudava às vezes em pequenos trabalhos, era muito mais simples e nós aprendíamos muito mais coisas.

- 4- Acha que foi importante aprender línguas estrangeiras no CEF que frequentou? Porquê?

Sim, sem dúvida. Porque faz muita falta para o trabalho e também para nós próprios. É sempre bom saber uma língua diferente e o inglês é língua universal, que se fala em todo o lado e ajuda muito na comunicação com outras pessoas, por que às vezes há pessoas de países diferentes com línguas diferentes mas comunicam facilmente em inglês e no trabalho o inglês é fundamental.

Prof: Acha que a partir do momento em que sentiu utilidade na língua inglesa isso pode ter ajudado na tua motivação?

- sim, eu comecei a aprender inglês e comecei a perceber que o inglês afinal não era assim tão difícil, bastava um bocadinho de empenho e pequenos contactos com outras pessoas, pequenas palavras e assim senti vontade de aprender mais para falar melhor.

- 5- Notou diferenças entre os métodos de ensino das línguas estrangeiras no CEF e no ensino regular? Se sim, quais?/ Se não, como era o método em ambos os casos?

Sim, completamente. Muitas vezes nós vamos evoluindo e vamos conseguindo passar a inglês e os professores sabem da nossas dificuldades e no 7º ou 8º ano os alunos com mais dificuldades vão ficando para trás e acabam por se desmotivar e esquecem-se do inglês e foi um bocadinho o meu exemplo. Pus o inglês de lado até que entrei no CEF e decidi recomeçar de novo e tudo o que aprendi foi lá e com a ajuda da professora, que ajudou muito, teve muita paciência. Alunos que no ensino regular costumavam faltar às aulas de inglês começaram a gostar e tornaram-se grandes alunos a inglês.

Prof: E quais eram as diferenças então em termos pedagógicos?

Em termos pedagógicos, não era simplesmente chegar lá e dar a matéria, tinha-se o cuidado de só se avançar quando toda a gente soubesse e se não fosse com esta ficha arranjava-se um trabalho, ou algo diferente, algo que a pessoa tinha de conseguir fazer sem a ajuda da professora, arranjava um método em que o aluno fosse autónomo e andávamos à volta do assunto várias vezes até que ficasse esclarecido entre todos, com diversos trabalhos, fichas mais pequenas, às vezes pequenos testes em vez de testes grandes, muitas vezes ficávamos depois das aulas a tirar muitas dúvidas e a professora mostrava-se sempre muito disponível.

Prof: Acha que a relação professor/ aluno é muito importante no CEF?

- Acho, Muitas vezes é o que os alunos não têm em casa, alguém que os compreenda e fale com eles e acho que é muito importante mesmo. Os alunos quando sentem que o professor faz tudo por eles, começam a fazer tudo pela disciplina, começam a gostar mais da disciplina, sentem que o professor está ali para ajudá-lo e não simplesmente para dar a matéria, mas sim que vai compreendê-los e vai ajudá-los em tudo o que eles precisarem

Prof: E acha que nestes cursos isso é fundamental...

- Acho, acho. A maior parte das pessoas que vão para um CEF é porque não conseguem ir pela via normal. Mas se chegam a um CEF e os professores estão ali e não “dão 2 tostões pelos alunos” os alunos não vão tirar partido daquilo que aprenderam.

- 6- O Ministério da Educação prevê que os CEF devem desenvolver a autonomia dos alunos. Considera que isso se verificou no seu caso?

- de uma certa maneira, nós começamos a evoluir mais e começamos a fazer as coisas por nós mesmos e não porque nos mandavam. De uma certa maneira os professores não estavam à espera que desenvolvessemos tanto um tema, ou que fôssemos estimulados a fazer apenas pelo nosso bem, porque assim íamos evoluir mais e ficávamos contentes e fazíamos o professor ficar contente.

Prof: E achava que os alunos procuravam mais informação do que aquela que o professor dava, tentavam arranjar estratégias que pudessem melhorar a sua aprendizagem?

- Sim, às vezes nós falávamos na aula sobre um teste, por exemplo, e alguém sugeriu dividir a matéria por fichas mais pequenas e acabávamos por fazer isso.

Prof: Ou seja, vocês sentiam que participavam também e que as vossas decisões ...

- sim as nossas opiniões também eram levadas a sério e ponderavam sempre a opinião dos alunos

Prof. Que tipo de abordagens, que tipo de estratégias é que os professores adoptavam para promover esta tal autonomia nos alunos?

- Muitas vezes chegávamos à sala de informática e era como se fosse uma aula livre em que os alunos tinham que pesquisar alguma coisa do interesse deles e que tinha a ver com a matéria e aprofundavam um tema, mas sem os parâmetros normais em que o professor dizia: “fazes esta parte... fazes aquela...” e em conjunto conseguíamos desenvolver um tema com cabeça, tronco e membros.

- 7- Considera que o CEF que frequentou foi importante para a sua vida profissional? Porquê?
- sim, o CEF foi bastante importante porque é graças ao CEF que eu estou empregado e é o que eu gosto de fazer e quero continuar a fazer e se não fosse o CEF provavelmente não estaria a trabalhar nesta área e isso é algo muito gratificante e foi o CEF que mudou a minha vida.
- 8- Quais foram os aspectos mais positivos e mais negativos da sua experiência no CEF que frequentou?
- Positivos: melhorar as notas, saber que conseguia aprender inglês e quando chegasse ao final do curso sabia que ia arranjar emprego, esforcei-me muito, fui o melhor aluno do curso e sabia que ia ter um futuro agradável à minha espera e sabia que se me esforçasse ao máximo ia conseguir.
 - Negativos: Não tenho muito que dizer tirando às vezes um companheiro ou outro que me dificultava a vida
- Prof: Alguma vez se sentiu negligenciado ou visto com “maus olhos” por ser um aluno CEF
- Acho que as pessoas não dão muito valor aos CEF, acho que é um mito que as pessoas que vão para os CEF – retiram os selvagens das escolas e concentram-nos num pavilhão. Mas o CEF é muito mais que isso. Pode ser uma porta que se abre para o futuro de alguém e pode ser apenas o começo. Começa-se com o CEF, vai-se trabalhar, tira-se outro tipo de formações. O CEF dá certificação e dá-me uma carteira profissional e pode despertar na pessoa o gosto por aquela área e continuar a fazer formação.
- 9- Acha que os CEF são tão importantes como os cursos do ensino geral? Porquê?
- Acho, acho que um bom CEF é tão importante como o ensino regular. Se for bem dado, numa escola que não e limite a acolher os alunos CEF, mas os eduque. Muitas vezes temos alunos problemáticos nos cursos CEF e acho que se consegue torná-los pessoas melhores, trabalhadores a área que gostam e os afasta um bocadinho da “má vida” e é tão bom como um curso do ensino regular. É um curso de trabalho, de alguém que tem formação na área e que está a fazer o que gosta e que um dia pode contribuir para ensinar outras pessoas.
- Prof: E que conselhos daria aos professores em termos de abordagem das suas aulas. Que estratégias é que os professores, principalmente os de língua estrangeira poderiam abordar para cativar os alunos e para que houvesse melhores resultados para que esta ideia dos CEF deixasse de ser assim tão negativa?
- primeiro desmistificar a língua – não é um “bicho de 7 cabeças” e que toda a gente consegue aprender, toda a gente tem capacidades. É necessário convencer os alunos a gostarem da língua e depois gradualmente, sem grandes pressões, com muita dose de paciência os professores conseguem levar os alunos a tirar resultados que eles não estavam à espera.
- Ideias: Os testes grandes são inimigos dos alunos CEF, cortam logo, porque é muita matéria para estudar e muitos deles não têm paciência nenhuma para estudar. Fazer mais do que um teste ajuda muito, um trabalho por tema. Pouco de cada vez ajuda porque aquilo que estudamos fica. É importante dar os métodos de estudo, porque os alunos não sabem estudar, acham que é só ler. As pesquisas na internet é outra abordagem interessante e estimulante. Não chegar à aula e “despejar” simplesmente a matéria. Acho que isso é a pior coisa que um professor pode fazer, mesmo que os alunos o “massacrem” no início, acho que é com paciência que os consegue “levar”.
- 10- Que conselhos daria a colegas seus que quisessem frequentar um CEF?
- Primeiro ponderar bem o CEF que querem fazer, se há uma área que se identificam e as razões que levam a escolher aquele CEF – Se querem um CEF apenas para concluir o 9º ano ou se querem um CEF que lhes dá uma certificação profissional e um certo estatuto no mundo do trabalho.
- Prof: Mas aconselharia?
- Aconselharia um CEF, para começar na área profissional e depois evoluir, prosseguir estudos. Ajuda a crescer.

Anexo 8 – Guião de entrevista ao diretor pedagógico

1. Considera os CEF tão importantes como os cursos do ensino regular no atual sistema de ensino português? Porquê?
2. Considera que os CEF são tão valorizados pelos alunos e pelos professores como os cursos do ensino regular? Porquê?
3. Considera que há diferenças entre os alunos dos CEF e os dos cursos de ensino regular? Se sim, quais?
4. Na sua opinião, que motivações levam os alunos a escolher um CEF?
5. Considera que os atuais currículos dos cursos CEF são adequados aos alunos? Em que sentido?
6. Considera que deverão existir diferenças entre os CEF e os cursos de ensino regular em termos de metodologias de ensino? Se sim, quais? Se não, porquê?
7. De acordo com a sua experiência, quais são as metodologias mais usadas pelos professores nos CEF?
8. Na posição de coordenador, que balanço faz dos CEF em termos de potencialidades, constrangimentos e medidas de melhoria necessárias?

Anexo 9 – Entrevista ao diretor pedagógico (Transcrição)

1. Considera os CEF tão importantes como os cursos do ensino regular no atual sistema de ensino português? Porquê?

- A resposta tem que ser afirmativa, porque se assim não fosse eles não estariam no ordenamento curricular de ofertas formativas do sistema de ensino português. Agora são tão importantes como os do ensino regular? Se atendermos a que há representações na cabeça das pessoas, eu diria que não. O sistema está assente em pilares estruturantes que têm uma marca já de há muito tempo e, portanto, há uma estrutura que assenta nos currículos do ensino regular. Estas ofertas têm meia dúzia de anos e portanto não podemos dizer que as ofertas formativas dos CEFs têm a mesma importância que toda a estrutura curricular do chamado ensino regular. Essa é uma evidência, outra coisa é se os CEF são coisas “menores”, provavelmente há aqui outras questões no guião que melhor identificam isso, mas eu diria que, não sendo claramente tão importantes tendo em conta o desenvolvimento do sistema educativo português, porque ele está formatado de uma determinada forma, conduzindo a determinadas etapas, que provavelmente teremos que concluir que é o ensino regular a estrutura-base do sistema. Agora, também se chegou à conclusão, que havia alunos que não conseguiam ter um percurso escolar significativo dentro da estrutura do que é o ensino regular e havia que criar alternativas para que estes alunos pudessem continuar dentro do sistema educativo, pudessem tirar qualificações, pudessem não contar para a estatística como abandono e insucesso escolares e portanto esta criação dos cursos CEF resolve o abandono escolar e também o problema do insucesso criando alternativas a alunos que, ou porque a escola os “baniu” do seu seio, ou eles próprios se autoexcluíram, por condições muito diversas e portanto esta hipótese dos CEF foi criada, em grande parte, para recuperar para o sistema educativo alunos que de outra forma, a escola não tinha nem vontade nem capacidade de absorver e, portanto, neste registo os CEFs são importantes.
2. Considera que os CEF são tão valorizados pelos alunos e pelos professores como os cursos do ensino regular? Porquê?

Dá-me a sensação, que da parte dos alunos, eles próprios se sentem alunos de 2ª divisão. Temos a 1ª divisão que é o ensino regular, e temos as ofertas formativas alternativas, podemos incluir os CEF nestas ofertas que são a 2ª linha do ensino e, portanto, os alunos claramente identificam-se com esta 2ª linha. Eles sabem o que lhes aconteceu durante o processo e porquê se encontram ali e portanto os alunos que estão nos CEF têm consciência de que estão num ensino diferente. Da parte dos professores eu penso que se passa exatamente a mesma coisa. Os professores claramente que interiorizaram e como eu penso sociedade em geral, que os CEF são escolhas de segunda linha. Isto, mesmo que o legislador, e eu tenho algumas dúvidas, mas mesmo que o legislador tenha considerado que isto fazia parte ou é um pilar estruturante, de igual valor ao ensino regular, a forma como estas ofertas apareceram, toda a envolvência que tiveram, a forma como os alunos estão testados para estes cursos, a forma como eles transitam de escolas neste registo, claramente eles estão identificados como alunos que não tiveram sucesso no ensino regular e então são “atirados” para aqui e portanto quer eles, quer a sua autoestima à partida, o que não dizer que depois... outra questão é: O que acontece depois ao longo do curso e o que é que acontece no curso A e no curso B e o que acontece no curso A da escola X e o curso A da escola Y. Isso são percursos que o seu desenvolvimento é que ditará a identificação do aluno com o curso, até a forma como as pessoas se cabam por envolver. Isso é outra história. E com certeza que há histórias bem sucedidas e se calhar, hoje até bons exemplo para agarrarmos e pensarmos em toda esta estrutura. Agora indo à questão de fundo: Os alunos CEF e os respetivos professores sentem-se tão valorizados que nos cursos regulares. Eu julgo que não.
3. Considera que há diferenças entre os alunos dos CEF e os dos cursos de ensino regular? Se sim, quais?

As diferenças existem, porque à partida, um aluno, salvo alguma excepção que eu desconheço, um aluno de 4 e 5 do ensino regular não sai de um 8º ou 9º ano para um CEF, e a inversa é verdadeira: alunos com muitas repetências, alunos que já abandonaram ou estão em grande risco de abandono, é um público cujas características se adaptam, e se formos fazer uma averiguação é o aluno tipo dos cursos CEF. Portanto, se há diferenças, há claramente diferenças. O que não quer dizer, que alunos, que por alguma razão, numa determinada altura do seu percurso escolar tenham entrado em rota de colisão com a escola ou a escola tenha entrado em rota de colisão com os alunos, não quer dizer que estes alunos não tenham potencialidades e não sejam alunos com capacidades e competências tão favoráveis ao processo de ensino como outros e que quando nesta situação repiscados não venham a transformar-se em bons alunos. Eu penso que, objetivamente o aluno tipo dos CEF e está na matriz dos próprios cursos – são alunos com uma certa idade, já desajustada do ano que deviam estar, portanto alunos com repetências e alunos com uma forte probabilidade ou de já estarem em situação de abandono ou virem a transformar-se em situações de abandono. Ora se é assim, é claro que estes alunos são diferentes, o seu perfil, quer académico, quer psicológico às vezes completamente já desintegrados do sistema; alunos muitas vezes com uma grande revolta interior em relação à escola; a própria escola muitas vezes de uma forma algo...é aquele aluno que incomoda, aquele aluno que nos estraga a média e as estatísticas e portanto este é o tipo de aluno que nós vemos efetivamente nos CEF. Se estudos contrariarem esta teoria que estou aqui a apresentar, terão que me comprovar com números porque empiricamente é isto que verificamos mesmo que a realidade nos prove que não é bem assim, à partida é assim que estes alunos nos aparecem. A própria estrutura de recrutamento identifica um perfil de aluno.

4. Na sua opinião, que motivações levam os alunos a escolher um CEF?

A nossa capacidade de escolha tem a ver com as oportunidades que nós temos e a escolha só é uma escolha verdadeira quando nós estamos em condições de poder optar de forma livre e em consciência, por 2 coisas ou 3 ou várias e alternativa supostamente de valores idênticos e escolhemos. Aqui a questão é se os alunos escolhem o Cef eu aqui ponho algumas reservas se são os alunos que escolhem livremente os CEF. Eu acho que aqui há condicionantes que têm a ver primeiro com a natureza destes alunos (que já falamos), à partida estão condicionados, numa determinada altura do seu percurso ao CEF ou nada, ou vão para um CEF ou não têm nada porque a escola já não tem capacidade de resolver o percurso escolar destes alunos e se estão condicionados não é uma escolha, porque escolha seria se os CEF estivessem num patamar idêntico aos cursos do ensino regular e o aluno livremente dissesse: “não, eu quero ir para o CEF porque é por aqui que eu quero ir porque quero tirar uma certificação profissional, sair mais cedo para o mercado de trabalho”- Se acontecesse isto... agora eu creio que não é isto que acontece. O aluno pode escolher o curso que quer frequentar mas está condicionado às ofertas que a escola tem. Por outro lado, quando não é tanto o aluno que escolhe mas é todo o sistema que o “empurrou” para esta escolha e também estamos a lidar com alunos adolescentes, do patamar dos 14, 15, 16 anos que também chegam a um ponto, até por questões seja da família, seja do próprio meio, seja daquilo que eles ouvem, em que começam a tentar resolver a sua vida e esta é uma oferta que aparece como uma hipótese de ele ainda agarrar alguma coisa que possa ser útil para o seu futuro. Portanto eu diria que é uma escolha um pouco condicionada.

Prof. Mas acha que faria sentido se eles efetivamente pudessem escolher, chegar por ex, a um 8º ano e gostariam de ter uma certificação profissional. Seria interessante eles terem essa opção de escolha?

- Acho, agora o sistema terá que ser revisto, há países, o que eu conheço melhor, por ex, na Alemanha a oferta desta tipologia de cursos começa muito cedo em que são opções que o próprio percurso escolar determina e que são valorizadas socialmente. Os alunos que enveredam por cursos com uma matriz mais virada para a empregabilidade, têm a sua valorização social e portanto aí sim, tendo em conta as características que o aluno tem, do meio social de onde veio, se calhar uma aculturação local, estar num território com uma forte empregabilidade em determinados setores e portanto

como sabem que há uma absorção muito natural de mão de obra qualificada do ponto de vista profissional eles cedo optam por estas vias. E aqui, cá está, estamos a falar de um sistema educativo com uma cultura muito enraizada nesta natureza de cursos e aqui não estamos a falar de alguém que é empurrado para esta oferta. Aqui são verdadeiras escolhas e neste sentido eu diria que sim, se tivéssemos essa oportunidade de irmos a chegar a um sistema educativo em que cedo possam escolher, tudo bem.

Prof. No nosso caso, em particular, acha que os alunos quando vão para um CEF o objetivo deles é realmente terminar o 9º ano e acabou.

- sim, se bem que muitas vezes a realidade contraria-nos isto. Temos alunos a prosseguir estudos, a ir para cursos profissionais e isso é muito salutar porque vemos que afinal de contas a escola acabou por cumprir a sua missão e os alunos também acabaram por verificar que a escola afinal não era tão má como eles pensavam que era. Se calhar tiveram sorte de entrar num curso que se ajustou também ao seu perfil, se calhar tiveram a sorte de encontrar professores que os motivaram, provavelmente a escola. Portanto há aqui uma série de variáveis que é preciso que elas se verifiquem para que estes alunos acabem depois por perceber que não é só ir ali cumprir uma função pra ter o 9º ano. Aliás se for isso, brevemente isso será posto em causa com a escolaridade obrigatória até ao 12º ano.

5. Considera que os atuais currículos dos cursos CEF são adequados aos alunos? Em que sentido?

-À partida eu julgo que sim, tenho ideia que de uma forma genérica os referenciais têm uma forte componente prática, as componentes mais teóricas das disciplinas estão direcionadas já para o registo relativamente mais acessível do ponto de vista das aquisições, e algumas diretrizes no sentido de ajustarem o seu próprio currículo, à tipologia destes cursos. Eu penso que aqui cabe um papel importante ao professor no sentido de ver o currículo e ajustá-lo, nomeadamente nas suas estratégias, à tipologia de alunos. Como os cursos têm uma forte componente técnica e prática aí sim, há logo à partida uma série de disciplinas, que estão claramente ajustadas à natureza, quer dos cursos- porque os cursos têm uma forte componente direcionada para a via profissionalizante, e no que respeita às componentes teóricas, como eu dizia, à partida é assim como eu digo, depois pode não se verificar totalmente esta matriz.

O diretor de curso devia ter um papel muito mais ativo e não só formal como muitas vezes me parece que tem. O diretor de curso devia ser o elemento aglutinador que faria com que regularmente reunindo com os colegas que têm a seu cargo as várias vertentes do currículo, e das disciplinas práticas devia fazer esse esclarecimento em função da natureza do curso e dos objetivos que pretendem atingir com a formação dos alunos para aquele curso, tentar fazer o melhor possível e eu penso que os diretores de curso são indicados para esse papel.

6. Considera que deverão existir diferenças entre os CEF e os cursos de ensino regular em termos de metodologias de ensino? Se sim, quais? Se não, porquê?

7. De acordo com a sua experiência, quais são as metodologias mais usadas pelos professores nos CEF?

6 e 7- Se os professores dos cursos CEF, são como são, na sua maior parte professores do ensino regular, que muitas vezes, ocasionalmente, se vêem confrontados com a lecionação de um curso CEF, eu diria que eles tenderão a transportar para os cursos CEF as metodologias e estratégias que usam no ensino regular, e portanto se são professores com metodologias ativas etc, os CEF ganharão com a experiência que o professor transporta da sua experiência profissional, da forma como encara o trabalho em sala de aula, a forma como ele interage com os alunos, da forma como entende o ensino de uma forma que tem de ser motivadora, ativa... Sendo este corpo docente, e estou a falar mais dos professores das componentes mais teóricas, se forem recrutados dentro desta categoria de professores temos aqui 2 possibilidades: ou o professo já transporta consigo uma carga forte deste tipo de ensino mais participado e isso vai ser positivo porque os

referenciais apelam a isso e ele até vai potenciar essa característica. Se for um professor autoritário, detentor do saber, transmissivo não consegue motivar os alunos ele vai ser exatamente a mesma coisa, quando nós sabemos que estamos perante alunos que à partida já têm alguma desmotivação, que já passaram por isso e quando em sala de aula lhes aparece um professor transmissivo, vai ser complicado. Eu diria que é assim: Por um lado as metodologias nestes cursos terão, tal como os referenciais apontam, terão de ser metodologias ativas, participativas, que envolvam os alunos, motivadoras, porque à partida são alunos desmotivados. Agora há aqui um papel por parte do professor que é insubstituível, que ninguém consegue, por muita coordenação pedagógica que faça, ninguém consegue substituir o professor, que é o ator principal em sala de aula e a relação que cria com os seus alunos. E, portanto eu diria que, as metodologias não são diversas das metodologias do ensino regular. Agora, podem potenciar problemas nos cursos cef porque à partida temos alunos mais desmotivados. Se estivermos perante um professor que não consiga ter um ensino mais participativo e mais prático então podemos estar perante um problema porque esses alunos já passaram por isso e já se desmotivaram o suficiente. A questão é: na minha opinião quais são as metodologias mais usadas pelos professores CEF? É simples: estamos aqui perante duas categorias de professores: os professores propriamente ditos e depois os formadores da componente prática e aqui eu penso que há diferenças também. Os formadores das componentes práticas é evidente que elas estão muito direcionadas para o trabalho prático, desempenhos essencialmente práticos. Depois aqui tem a ver com as características pessoais deles, ou como conseguem ou não motivar os alunos para “pôr a mão na massa”. Os outros, como eu dizia há bocado, que metodologias é que os professores usam? Eu diria que não diferem dos outros docentes. Há, se calhar, professores que, possam escolher, e porque entenderam que os cursos CEF precisam de um ajustamento, conseguem fazê-lo. E há professores, que se calhar não conseguem, até pela sua incapacidade profissional.

8. Na posição de coordenador, que balanço faz dos CEF em termos de potencialidades, constrangimentos e medidas de melhoria necessárias?

Eu penso que eles (CEF) nasceram cheios de boas intenções. Eu acredito sempre na boa intenção do legislador, dos decisores políticos nas questões da educação. Eu acredito que ninguém vai para cargos de decisão política para fazer mal ou para estragar, a não ser numa situação de exceção, de contenção económica, que nós vemos muitas vezes a racionalidade económica a sobrepor-se ao interesse educativo, mas isso são situação de exceção e vamos admitir que até estaremos perante algumas dessas situações, mas são situações de exceção. Aliás estes cursos foram criados numa situação diferente até, de algum desafio económico e portanto eu quero admitir e quero acreditar que a intenção à partida foi boa e portanto as potencialidades em princípio foram: oferecer um percurso a quem a escola já não tinha nada para oferecer de modo a que estes alunos consigam ter ainda um percurso escolar com uma segunda oportunidade, ou uma última oportunidade, no sentido de voltarem à escola e a escola ainda ser útil no sentido que o aluno tire uma habilitação e consiga ser um cidadão mais autoestimado do ponto de vista do seu conhecimento e até da sua competência pessoal e até académica. E portanto, desse ponto de vista eu creio que os CEFs de certa forma vão cumprindo a sua missão. Nalgumas escolas melhor, noutras menos bem mas à partida, do ponto de vista do objeto, do objetivo acho que foram decisões bem tomadas, dentro das condicionantes do quadro do nosso sistema educativo.

Constrangimentos- Muitos, logo à partida o corpo docente, porque nós não temos professores formados para este tipo de público e para este tipo de curso. Nós valemo-nos da matéria prima que tínhamos muitas vezes até “à segunda divisão dos professores” como professores CEF, professores contratados, professores em situações mais precárias e isso tudo faz com que os professores que têm estatuto dentro da escola, em que toda a gente se revê nesses professores, nem eles escolhem os CEF nem a escola lhes atribui horários CEF. Não estou a ver as escolas a escolherem o seu melhor corpo docente para os CEF e aqui também há seleção: Na escolha de horários, na escolha das turmas. E portanto eu acredito

que os constrangimentos começam logo na formação e também na relação que cria com este tipo de alunos e um dos constrangimentos é: “eu professor, bem intencionado não conseguir levar o meu trabalho a bom porto”, se ele tiver alunos muito difíceis como muitas vezes acontece. Alunos que já estão completamente desmotivados. Motivar estes alunos de regresso à escola, no sentido de eles tirarem uma formação académica é muito complicado. Eu sei que há professores, escolas, cursos que têm conseguido isso. Agora ainda não há avaliações suficientes para dizer se os CEF são ou não uma boa experiência. Agora quer-me parecer que as taxas de insucesso desceram abruptamente em grande parte porque os alunos que enchiam as taxas de insucesso e de abandono escolar foram recuperados através destes cursos e portanto à parte dos constrangimentos que a gente sabe que existem na ofertas, por exemplo, as escolas oferecem muitas vezes em função da tipologia de professor que têm, não podem contratar mais e por isso, isto cada vez vai sendo mais complicado e portanto isso é um constrangimento, naturalmente.

Por outro lado, que melhorias? Eu acho que há aqui uma questão que tem que ser reconduzida a todo o edifício do sistema educativo: Repensar, provavelmente esta estrutura, quer dos CEF quer dos cursos profissionais, valorizar e dar sentido a estas ofertas formativas e acima de tudo torná-las verdadeiras escolhas. Do ponto de vista da representação social tem que se justificar, porque a sensação que continua a pairar é que isto são tudo cursos de segunda ou terceira categoria e essa é a marca que se “cola” a estas ofertas formativas e que nós temos de retirar. Agora do ponto de vista de estudos, não conheço ainda estudos definitivos sobre isto, mas creio que podemos dizer que não foi uma experiência falhada, antes pelo contrário, do ponto de vista quer da recuperação dos alunos, quer de alunos que nós sabemos muito difíceis, nós quando falamos da recuperação de um aluno estamos a falar de sucesso. E a nós basta sabermos neste momento que alunos, através dos CEF fizeram o seu percurso escolar via cursos profissionais, prosseguimento de estudos e alguns até estão no ensino superior. Isso para nós é a prova de que foi possível através dos CEF recuperar alunos e voltar a motivar alunos e voltar a dar esperança a estes cidadãos. E portanto neste aspeto os cursos cumprem a sua função, a escola cumpre a sua função. Agora se perguntarmos: mas genericamente isso está a acontecer? Tenho algumas reservas, mas em termos de certificação há uma mudança radical e taxas de abandono diferentes das que tínhamos à meia dúzia de anos atrás e que prova o sucesso destes cursos.

Anexo 10 – Requerimento à escola

Requerimento

Exma. Senhora Diretora do [designação da instituição]

Eu, Ercília Maria Leão Silva Machado, portadora do CC no. 11261372, professora do grupo 330 nesta escola, a frequentar um Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, na Universidade do Minho, venho, por este meio, requerer autorização para, no âmbito da minha tese de mestrado, fazer um estudo sobre a pedagogia nos CEF, suas potencialidades e limitações, nomeadamente em Línguas Estrangeiras.

O estudo terá os seguintes objetivos: 1. Analisar percepções de alunos sobre os CEF; 2. Analisar percepções de professores sobre os CEF; 3. Problematicar práticas de educação em línguas estrangeiras nos CEF à luz de uma pedagogia para a autonomia; 4. Identificar constrangimentos e potencialidades dos CEF

O estudo envolverá a participação dos alunos do Curso de Educação e Formação de Mesa e Bar, bem como da professora de espanhol, do coordenador pedagógico e do diretor de curso.

A recolha de informação processar-se-á através de instrumentos diversificados: questionários, sessões de reflexão, análise documental e entrevistas à professora, ao coordenador e ao diretor de curso.

Aquando da recolha e análise de dados serão tidos em consideração alguns cuidados de natureza ética. Assim, os alunos envolvidos não serão identificados; serão solicitadas autorizações para o preenchimento do questionário e para a sessão de reflexão; a professora envolvida, o coordenador pedagógico, o diretor de curso e a escola apenas serão identificados caso o desejem; as gravações áudio servirão apenas os objectivos da investigação; a investigadora tentará veicular a ideia de que o objectivo do estudo não é identificar práticas certas ou erradas, mas sim conhecer a realidade, no sentido de a melhorar.

Pede deferimento,

Ercília Maria Leão Silva Machado

Anexo 11 – Pedido de Autorização

PEDIDO de AUTORIZAÇÃO

Exmo Sr. Encarregado de Educação,

Ercília Machado, portadora do CC. N° 11261372, professora de inglês [designação da escola] e diretora de turma do seu educando, vem requerer a V. Exa se digne autorizar o seu Educando a responder a um questionário no âmbito de um trabalho de investigação inserido num Mestrado em Educação, na Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras e a participar numa sessão de reflexão conjunta com todos os alunos e a professora que será audiogravada. O questionário e a sessão de reflexão têm por objetivo compreender o percurso escolar do aluno, bem como as suas motivações, atitudes e expectativas relativamente ao curso que frequenta. Pretendem igualmente conhecer as suas predisposições relativamente à aprendizagem de línguas estrangeiras bem como solicitar sugestões que poderão ser úteis para uma melhor qualidade na aprendizagem dos alunos. A investigadora (professora Ercília) garante que toda e qualquer informação recolhida será confidencial.

[instituição], 12 de dezembro de 2011

A professora de inglês

(Ercília Machado)

Eu, _____, Encarregado de Educação
do(a) aluno(a) _____, n° _____ da turma
_____, declaro autorizá-lo(a) a responder ao questionário e a participar na sessão de reflexão
realizado pela professora de inglês, Ercília Machado.

[instituição], _____ de dezembro de 2011

O Encarregado de Educação